LOS DOBLETES LÉXICOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A EXTRANJEROS

Maria Vittoria Calvi
Universidad de Bergamo

Emma Martinell
Universidad de Barcelona

Primera Parte: Emma Martinell

Al italiano que aprende español no le costará comprender que en latín hubiera dos términos de contenido relativamente similar, como *clamare* e *invocare*, de los que proceden dos verbos del italiano actual, *chiamare* e *invocare*. También aceptará que existan los dos verbos correspondientes en español: *clamar* e *invocar*. ¿O acaso le sonará más *llamar* que *clamar*? Pues bien, precisamente a esta pareja de formas, *clamar/ llamar*, es a lo que se llama «doblete»: difieren en su aspecto, pero proceden de un único étimo. *Clamar* es casi igual a él; en cambio, *llamar* acusa la acción de las llamadas «leyes fonéticas». Reciben el calificativo de «voz culta» y «voz popular», respectivamente. No son igual de antiguas, porque la palabra que se parece más a la del latín –y tanto en la forma como en el significado– suele integrarse en la lengua en una fecha tardía. Y lo hace casi con más rapidez que los préstamos de otras lenguas. Contribuye a su adopción que se incorpore a la vez que lo hacen otras palabras de la misma raíz (*clamor, aclamar*). Podríamos decir que ha habido unos canales que favorecen estas integraciones, como la lengua de la administración, con base en el latín jurídico; o bien la lengua de la enseñanza y de la Iglesia, con base en el latín eclesiástico; o bien la lengua literaria. En los tres casos se trata de usos cultos de la lengua, que favorecen o cultivan un respeto al prestigioso y constante modelo del latín. Importa que el estudiante entienda que la adopción de cultismos no se detuvo en un momento ya

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

muy alejado de hoy, sino que la constante necesidad denominadora para los avances técnicos y científicos es pretexto suficiente para acercarse a los valores y formas etimológicos. Pongamos un ejemplo: de un *lucrum* latino procede el *logro*, sustantivo masculino que, a lo largo de los siglos, ha visto enriquecido su significado. En el XVIII surge el masculino *lucro*. A finales del XX ya estamos manejando con soltura los derivados: *lucrarse*, *lucrativo*, aunque quizá *enriquecerse* o *forrarse* –si bien en otro registro– sean de uso más frecuente que *lucrarse*, y el adjetivo *rentable* sea más frecuente que *lucrativo*. Lo que nos importa destacar es que *logro* y *lucro* no significan lo mismo, no son sinónimos, aunque sus contenidos se refieran a conceptos próximos. Entre los miembros del doblete se da una especialización, que los bifurca en su contenido. Hasta tal punto que, a veces, no ya el extranjero, sino el hablante nativo, ignora la relación que existe, pongamos por caso, entre *minuto* (sustantivo) y *menudo* (adjetivo), salvo que le venga a la cabeza el adjetivo *diminuto*. Es decir, que unas veces un miembro del doblete conserva los valores del étimo en tanto que el otro se aleja; otras veces se reparten los valores del étimo. A grandes rasgos aceptamos que las voces populares designan entidades materiales o concretas, en tanto que las cultas designan lo general, abstracto o metafórico (*sigilo/sello*; *rotundo/redondo*). Sin embargo, con cierta frecuencia los valores de las voces españolas culta y popular se entrecruzan. Así, *íntegro* y *entero*: «entregó el sueldo íntegro», «era una persona íntegra», «me pareció una persona muy entera». Habría que ayudar al hablante de italiano, para que distribuyera los valores que se acogen a sus voces *integro* e *intero*, pues la segunda no recubre los valores figurados.

Estamos hablando de un fenómeno que se da entre parejas de sustantivos, parejas de adjetivos y parejas de verbos. Proponemos una breve relación de sustantivos, con sus equivalentes en italiano:

Anima/alma, sustantivos femeninos del español, frente a *anima*, del italiano, también femenino.

Apertura/abertura (por no mencionar el término musical *obertura*), de género femenino, frente a *apertura*, del italiano, también femenina.

Códice/código, sustantivos masculinos, frente al también masculino *codice*.

Factura/hechura, sustantivos femeninos, frente al también femenino *fattura*, del italiano.

Opera/obra, sustantivos femeninos, frente a *opera*, del italiano, sustantivo femenino.

En los cinco casos, la voz única del italiano se corresponde con la pareja del español, de miembro culto y miembro popular. En principio, ella recubrirá los valores significativos de las dos. Pero no siempre es así. Puede que para la pareja del español *factura/fábrica* haya la misma pareja en italiano: *fattura/fabrica*. En este caso cabe dentro de lo posible que los contenidos de cada uno de los miembros se corresponda con los de la pareja de la otra lengua. Puede ocurrir, asimismo, que para la pareja del español, *material/madera*, el italiano cuente con una pareja: *materia/legno*, uno de cuyos miembros, siendo el equivalente significativo del término español, se corresponda directamente con otra palabra del español; en este caso, con *leño*. Entonces habrá que ver cómo es la distribución de contenido *madera/leño* del español, frente a *legno* del italiano.

Como ya se dijo al principio de nuestra comunicación, una semejanza léxica como

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

la que presentamos favorece la comprensión del español por parte del italiano, pero su producción se verá lastrada por una desorientación que lo llevará con facilidad a una interferencia.

Decíamos también antes que, aun atendiendo exclusivamente a las zonas más usuales del vocabulario, hay que proporcionar ayuda a los que aprenden español y hablan italiano como lengua materna –incluso con posibilidad de saber algo de latín– para, por ejemplo, conocer el alcance significativo de la forma culta del español. Proponemos ejemplos de adjetivos. A la pareja *plano/llano* le corresponde la forma *piano* del italiano. Forma en la que confluyen diversos valores: los del adverbio *despacio*, los de los sustantivos españoles *suelo* y *terreno*. Su dificultad estriba en conocer y usar *plano, -a*: 'terreno plano', que tiene una versión sustantiva, el *plano* –aparte de una femenina, la *plana*–, pero también un sustantivo derivado, la *planicie*, que coexiste junto a la *llanura*. Otro caso diferente es el de la pareja *cálido/caldo*. El equivalente italiano para ambos es *caldo*. Pero si a un hablante de español le cuesta utilizar el adjetivo *caldo*, o ni siquiera lo conoce, en cambio, sí le es familiar como sustantivo designador de una sopa líquida y caliente. Este hecho es fuente de confusión para el hablante de italiano, que identificará el español *caldo* como su *caldo*, pero no relacionará nunca esta forma con lo que él denomina *brodo*, sustantivo de género masculino. Además, el *caldo* del italiano es el *calor* español, y como adjetivo se corresponde con *caliente*.

En el caso de los adjetivos, habrá que explicar no sólo la distribución de valores, por ejemplo, entre *rotundo* y *redondo*, que es bastante tajante, frente al italiano *rotondo*, sino la existencia de sendos derivados, la *rotundidad* y la *redondez*. Dejamos de lado la pareja de sustantivos femeninos *rotonda/rotonda*, que sí parece corresponderse plenamente.

Pasemos a los verbos. Veamos primero un caso de los que para el doblete español hay un solo término italiano. Del latín *liberare* derivan *liberar*, palabra tardía (del XIX) y *librar*, voz patrimonial del s. XII. En italiano el verbo correspondiente es *liberare*, y no existen *librare ni *libertare. La dificultad del que aprende español estriba en dominar las combinaciones de los tres verbos españoles, pues también existe *libertar*, con sujetos y objetos directos adecuados. O sea, ¿se *liberta* o se *libera* a los presos? Se *libera* o se pone en libertad, le diremos al estudiante. Y para indicar que quitamos a alguien una carga que pesaba sobre él, ¿emplearemos *liberarse* o *librarse*? Y para expresar que alguien ha conseguido quitarse la molestia o la presencia de alguien que le molestaba, ¿se emplea *liberarse* de alguien o *librarse* de alguien? He aquí los problemas que surgen.

Bastará mencionar otros ejemplos, como *operar/obrar*, frente al italiano *operare*. Uno de los verbos españoles es más específico; *operar* se usa en ámbitos de la medicina, del comercio... en tanto que *obrar* es casi tan amplio como *actuar* o *hacer*; o como *masticar/mascar*: el contenido de los dos es tan similar que al hablante nativo le costará explicar en qué situaciones o en qué combinaciones sintácticas usa uno u el otro. ¿Qué decidirá el italiano que conoce solo *masticare*? Basta, repetimos, pensar en términos como estos para darse cuenta de que el hablante de italiano se ve expuesto a serias dificultades a la hora de producir mensajes, debido al parecido formal entre las voces del español y la o las que le son propias.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

Con todo, debemos dejar bien sentado que dedicamos esta reflexión exclusivamente al fenómeno, con causas históricas bien concretas, consistente en una pareja de palabras españolas para las que hay un único étimo del latín. De no ser así, deberíamos referirnos a una zona de confusión mucho más amplia. Nos referimos a las palabras española e italiana que se parecen, y seguramente tienen un origen común, pero ya no significan lo mismo hoy en día. Veamos casos: el *acudir* del español, sinónimo de *ir*, o de *llegar* se traduciría en italiano por *andare* o *accorrere*. Porque la voz italiano *accudire* equivale a *cuidarse de alguien*. Otro caso: el *contestar* sinónimo de *responder*, no equivale al *contestare* italiano, que deberíamos hacer equivaler a *protestar* o a *poner en entredicho*. Al primer *contestar* español le corresponde *rispondere*.

Tampoco coinciden en sus contenidos el español *aguantar* y el italiano *agguantare*, ni los españoles *extrañar/extrañarse* con el italiano *straniare*. Como tampoco lo hacen el *gastar* del español y el *guastare* del italiano.

No era nuestro propósito otro que familiarizar a los docentes de español como lengua extranjera para italiano con un hecho que tiene una explicación clara en la historia de la evolución de las lenguas formadas a partir del latín. Por ello, creemos que siempre que los estudiantes estén en condiciones de abarcar todavía otras lenguas románicas en el momento de reflexionar sobre este tipo de léxico, sería de utilidad mostrarles cómo no se trata de algo que condicione el aprendizaje del español por parte del italiano. Sólo con una muestra se verá a qué nos referimos. Del latín *auscultare* se derivan dos verbos del español: *escuchar* y *auscultar*, cultismo relativamente moderno. También el italiano participa de este desdoblamiento de valores: *ascoltare/auscultare*, y lo mismo hace el francés: *écouter/ausculter*, y el catalán: *escoltar/auscultar*. En cambio, para la pareja del español *fundir/hundir (se)*, las otras lenguas cuentan con un derivado del étimo *fundere*, y con otra palabra, ya sea *affondare*, *enfoncer/s'enfoncer*, *enfonsar/enfonsar*.

Todo lo anterior ha sido una ejemplificación de un hecho léxico del español, la existencia de determinadas parejas de formas que proceden de un mismo étimo. El hablante de italiano se confundirá al escucharlas y se desorientará al producir mensajes en las que una de ellas sea adecuada, pero no la otra; o quizá ambas adecuadas. Porque para él la correspondencia no siempre se da, de modo paralelo, con otras dos formas, sino esencialmente con una.

Pretendemos mostrar que es conveniente apoyarse en una explicación comparativa y que abarque el planteamiento de lo que tiene una razón histórica, en la evolución de las lenguas.

Segunda parte: María Victoria Calvi

1. Didáctica de las lenguas romances

1.1. Érase una vez la enseñanza contrastiva: no me refiero, en principio, a la conocida teoría del Análisis Contrastivo (AC) propuesta por Robert Lado (1957), sino a una práctica que se remonta a los siglos pasados. Cuando se habla de «método tradicional»

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

para la enseñanza de las lenguas, en efecto, se suele hacer hincapié en el formalismo gramatical y se olvidan otros aspectos que, a veces, merecería la pena recuperar y adaptar a los nuevos enfoques.

Por ejemplo, el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés, a pesar de su falta de sistematicidad, está pensado como manual de castellano para italófonos; obedece a una visión del aprendizaje lingüístico en la que se integran el saber gramatical y el uso, y propone a los interlocutores una serie de reflexiones en torno a la lengua castellana en su relación tanto con el latín como con el italiano. No faltan observaciones acerca del fenómeno psicolingüístico que hoy llamamos «interferencia»: «el que habla en lengua agena siempre usa algunos vocablos de la suya propia y algunas maneras de dezir» (Valdés, 1984: 133). Asimismo, las gramáticas de español para italianos que se escribieron en el siglo XVI, como por ejemplo las *Osservazioni della lingua castigliana* de Giovanni Miranda, compartían un enfoque práctico y comparativo.

En tiempos más recientes, los manuales de tipo «tradicional» confeccionados para enseñar español a los primeros estudiantes universitarios italianos que eligieron esta lengua, contenían frecuentemente, además de las «reglas» gramaticales, varias notaciones sobre las engañosas afinidades léxicas: el destinatario al que iban dirigidos estos libros era por lo general una persona culta, amante de la literatura, y bastante consciente del diferente desarrollo histórico de las lenguas romances a partir del latín[1].

1.2. En resumidas cuentas, el enfoque contrastivo tradicional tenía una evidente base filológica y suponía la reflexión explícita del aprendiz. Muy diferente, en cambio, el planteamiento del AC que empezó a influir en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) a partir de los años 60: se trataba más bien de una técnica preparatoria para la enseñanza, encaminada a prever las áreas de dificultad a partir de la confrontación entre los sistemas lingüísticos. La lengua materna (L1) estaba vista como un obstáculo en el proceso de aprendizaje y fuente de interferencias: por esto había que excluirla de la práctica docente.

Estos métodos no llegaron nunca a aplicarse al pie de la letra a la enseñanza del español a italianos: todo profesor sabe perfectamente que es imposible prescindir de la L1 cuando se acerca tanto a la L2 como en el caso de nuestras dos lenguas; por otra parte, los materiales didácticos resultaban demasiado sencillos y aburridos para los italianos.

Más adelante, la acción conjunta de diferentes disciplinas del área del lenguaje (filosofía del lenguaje, psicolingüística, sociolingüística, neurolingüística, ciencias cognitivas etc.) influyó profundamente sobre la didáctica de las LE. Se fueron abandonando los rígidos y artificiosos métodos de corte estructuralista en favor de nuevos enfoques basados en la primacía del significado sobre la estructura: comunicación y cultura resultan ser hoy las instancias prioritarias de todo método.

---

[1] Es significativo, a este respecto, el título de un manual de Carlo Boselli: *Sorprese dello spagnolo* (Boselli, 1943); también aparecieron algunos repertorios de «falsos amigos», como el de Meregalli, 1955. Sobre la evolución de la enseñanza del español en Italia, véase Calvi (1995: 15-42).

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

1.3. Con el avance de los estudios sobre el aprendizaje, se ha asistido también a una progresiva revaloración del papel positivo de la L1 en el proceso de aprendizaje: el estudiante la utilizaría como fuente de hipótesis sobre la nueva lengua, es decir como estrategia tanto de comunicación como de aprendizaje. Por otra parte, la psicolingüística ha ido elaborando conceptos como los de transferencia positiva y negativa (Odlin, 1989), percepción de distancia (Kellerman, 1983) e influencia interlingüística (Kellerman y Sharwood Smith, 1986): el influjo de la L1 en la adquisición de una L2 no depende tanto de la distancia o cercanía objetiva entre ellas, sino de cómo el alumno percibe y clasifica la relación.

1.4. Asimismo, la actual insistencia en la comprensión lectora como ingrediente fundamental de la competencia en L2, nos lleva a ver en las afinidades interlingüísticas una innegable ayuda para la adquisición de una LE: la transparencia recíproca de las lenguas románicas, muy evidente en el terreno del léxico, se convierte en provechoso atajo para la construcción del significado. En este ámbito, sobresalen algunas tendencias actuales en la investigación francesa sobre el aprendizaje de lenguas afines, como demuestra por ejemplo el proyecto internacional Galatea, encaminado sobre todo a valorar la comprensión recíproca de textos escritos en ámbito románico (Dabène y Degache, 1996).

Sin lugar a dudas, la semejanza actúa decisivamente en la comprensión de una L2 cercana a la L1; pero no se puede decir lo mismo para la producción, una habilidad más sometida a los fenómenos de interferencia, tal como evidencian los estudios sobre lenguas en contacto[2]. En otras palabras, la enseñanza de lenguas afines no puede prescindir de los aspectos formales, sin caer, por supuesto, en los excesos del formalismo gramatical.

1.5. Desde que los métodos de derivación estructuralista desterraron del aula toda referencia al pasado de las lenguas, en la enseñanza de LE se suele hacer hincapié en la actualidad del idioma, hasta el extremo de pretender sumergir al estudiante en el «uso real» sin darle ni siquiera los instrumentos para reconocer la norma[3]. La misma noción de «cultura» sobre la que tanto se insiste queda a veces restringida a la más trivial cotidianidad, aunque, afortunadamente, en los últimos tiempos se privilegian materiales de mayor peso cultural, incluidos los literarios (Montesa y Garrido, 1994).

Es evidente que el alumno necesita ante todo aprender la lengua corriente para poderse comunicar con los nativos, pero en el caso de lenguas pertenecientes a la misma familia, un enfoque diacrónico puede resultar útil en algunos casos, sobre todo en los niveles más avanzados, para potenciar las estrategias cognitivas de quien aprende. Por otra parte, algunas investigaciones sobre situaciones de contacto entre lenguas emparentadas han podido incluso demostrar ciertas coincidencias con la evolución histórica (Faingold, 1996).

---

[2] Sobre el contacto entre español e italiano, véase por ejemplo Meo Zilio, 1989 y Cancellier, 1996.

[3] Entendida en el sentido que le atribuye Coseriu de «realización común a la mayoría de los hablantes» (Coseriu, 1973).

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

En consonancia con muchos estudios recientes[4], consideramos oportuno adoptar un método ecléctico en la didáctica de LE, adecuándolo a la tipología y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Sólo en una visión amplia de este proceso, cabe un correcto planteamiento de la cuestión de los dobletes.

2. Enseñanza del léxico en lenguas afines

2.1. El léxico es el sector lingüístico que ha recibido menor atención de parte de los metodólogos, aunque la antigua primacía de la «estructura» ha sido sustituida por la insistencia en la semántica y la pragmática. Escasean los trabajos de conjunto que enfoquen las técnicas para la enseñanza del léxico, con algunas notables excepciones (Segoviano, 1996); faltan sobre todo estudios específicamente dirigidos a las lenguas afines.

La mayor parte de la bibliografía existente sobre la adquisición del léxico concierne a la L1; pero algunos conceptos elaborados en este sector, como el de «léxico disponible», no dejan de tener significativas repercusiones para la enseñanza de LE (López Morales, 1992 y 199596). Por lo que se refiere a las lenguas próximas, los estudios relativos a la adquisición espontánea de una L2 ponen de manifiesto el papel decisivo del vocabulario en la formulación de la hipótesis de cercanía entre la L1 y la L2 (Giacobbe y Cammarata, 1986; Schmid, 1994).

2.2 En general, las investigaciones sobre el léxico en la enseñanza de LE han determinado cambios significativos en el tratamiento de este sector lingüístico en los manuales para extranjeros. Se ha sugerido en particular el aprovechamiento de técnicas de contextualización (Slagter, 1988) y de repertorios léxicos con elevado índice de disponibilidad (Benítez Pérez, 1994). Pero todo esto es insuficiente si no se tiene en cuenta la L1: tarea imposible en el caso de manuales de ELE dirigidos a estudiantes de distintas lenguas maternas, pero imprescindible en la práctica docente. Es inútil insistir sobre palabras que resultan no sólo comprensibles sino fácilmente aprovechables para el estudiante, independientemente de su índice de disponibilidad; pero en todo caso conviene conceder prioridad a este aspecto del aprendizaje, por su elevada productividad pragmática, tanto en la competencia activa como en la pasiva (Calvi, 1995: 141-143).

2.3. De lo dicho anteriormente se desprende la necesidad de un enfoque contrastivo en la enseñanza del léxico a extranjeros, máxime cuando la L1 guarda relación de continuidad con la L2. Este procedimiento tiene tres aspectos fundamentales:

La confrontación de los sistemas lingüísticos interesados, con su red de transparencias, más o menos completas, y opacidades. Esta operación puede llevar a la

[4] Al fin y al cabo, la didáctica de LE busca su estatuto científico en un planteamiento ecléctico, que integre las sugerencias procedentes de las distintas ciencias del lenguaje, tales como la lingüística, la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, etc. (véase Ciliberti, 1991).

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

confección de «mapas asociativos» específicamente diseñados, que ayuden la memorización.

La comprobación de la percepción de distancia de parte del estudiante, sus procesos inferenciales, sus conocimientos lingüísticos previos tanto en la L1 como en otras lenguas extranjeras.

La reflexión explícita en el aula, encaminada a un productivo aprovechamiento de las semejanzas y a la aclaración de las zonas del léxico responsables de confusiones y ambigüedades.

3. Los dobletes del español en la enseñanza a italianos

3.1. En el aprendizaje del español de parte de italianos, el impacto con la nueva lengua confirma la previa sensación de proximidad que todo estudiante posee interiorizada, sobre la base de contactos anteriores, aunque esporádicos[5]. Sobre todo en las fases iniciales, la comprobación de poca distancia produce incluso efectos lúdicos: la nueva lengua no aparece como sistema autónomo sino como subsistema de la L1, como confirman las consideraciones explícitas de los alumnos sobre las analogías entre el español y algunos dialectos italianos, en particular el véneto (por la ausencia de geminadas).

Resulta asombrosa para el alumno la gran cantidad de palabras equivalentes o parecidas; la presencia de términos formalmente iguales o muy cercanos pero semánticamente distantes, es fuente de hilaridad, como en los conocidos ejemplos de *burro* que en italiano significa «mantequilla», *aceite* que se acerca a *aceto* («vinagre»), o el ya citado *caldo* que, asombrosamente, no significa *caldo* («calor») sino *brodo*. Pero pronto el alumno se da cuenta de que las analogías son solamente parciales, y llega a desconfiar de las palabras similares, a menudo percibidas como «falsos amigos» incluso cuando no son tales. En cuanto a la diferente distribución de significantes y significados a nivel interlingüístico, podemos ejemplificar los casos siguientes:

Sinonimia o casi-equivalencia de significante y significado. Palabras como *amigo*, *profesor*, *aula*, *curso*, resultan no sólo transparentes sino utilizables igual que los correspondientes italianos en la mayoría de los contextos.

Equivalencia (homonimia) o fuerte semejanza formal (paronimia), con diferencias de significado más o menos notables. Es el terreno de los llamados «falsos amigos», en el que como veremos, los dobletes ocupan un lugar especial.

Afinidades léxicas, con diferencias morfológicas, como se evidencia en las conjugaciones verbales.

Divergencia completa, es decir las zonas de opacidad, como en el caso de palabras españolas derivadas de lenguas diferentes del latín (lenguas prerromanas, árabe y lenguas americanas, con la excepción de palabras de uso internacional). Cabe observar, a este

[5] Sobre las representaciones de las lenguas romancas en hablantes de algunas de ellas, ver Billiez, 1996.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

respecto, que las dificultades del español para los italianos son superiores a las del italiano para hispanohablantes.

3.2. El nutrido grupo de dobletes del español constituye un terreno de especial dificultad en la adquisición del léxico de esta lengua, no sólo para estudiantes italianos: ¿cuántos hablantes nativos serían capaces de distinguir correctamente, sin vacilar, los miembros de parejas como *fustigar/hostigar*, *insertar/injertar*, *limitar/lindar* etc.? Sin lugar a dudas, muchos son términos cultos, de escasa productividad, poco interesantes para extranjeros; pero el fenómeno se extiende también a zonas más usuales del vocabulario, que resulta imprescindible afrontar, por lo menos en estadios intermedios o avanzados de aprendizaje.

Los fenómenos evolutivos de las dos lenguas que han determinado de la diferente distribución de formas y significados a partir del mismo étimo, son bien conocidos. En general, el término «popular» del doblete español se aleja del latín más que el equivalente italiano; al revés, el miembro «culto» de la pareja se acerca más a la lengua originaria: el estudiante, cuando sabe algo de latín, oscila entonces entre distintas hipótesis sobre la cercanía del español a la lengua de origen.

3.3. En italiano también se dan algunos dobletes, pero su incidencia en esta lengua es muy limitada[6]. A nivel contrastivo, pueden darse tres situaciones distintas:

La pareja española tiene su homóloga italiana, como por ejemplo *auscultar/escuchar* = *auscultare/ascoltare*, *vigilar/velar* = *vigilare/vegliare*. Estos casos no suelen plantear dificultades de aprendizaje; sobre todo cuando la distribución de significados es neta y coincide en los dos idiomas.

Al doblete corresponden dos términos italianos que proceden de étimos distintos, como en *fábrica/fragua* = *fabbrica/fucina*. En estos casos suele darse una polarización de significados bastante marcada pero pueden crearse coincidencias formales cruzadas que resultan engañosas; por ejemplo, *rótulo/rollo* se traduce al italiano con palabras distintas (*rótulo* = *titolo, insegna; rollo* = *rotolo*): *rótulo* puede remitir erróneamente a *rotolo*.

Los miembros del doblete español confluyen en una única palabra italiana. Se trata de los casos más ambiguos y problemáticos; puede resultar difícil «encasillar» el término culto, que a menudo se acerca al italiano más que la voz popular. Las dificultades aumentan en consonancia con la contigüidad semántica de los términos, y el tipo de coincidencias formales con el italiano.

3.4. Antes de analizar ejemplos concretos, conviene tener en cuenta algunas indicaciones que proporciona la investigación sobre el aprendizaje espontáneo de lenguas emparentadas. Como señala el análisis de errores (Schmid, 1994), cuando el vínculo de

[6] El estudio más completo de los dobletes en italiano (*allotropi* o *doppioni*) sigue siendo el de Canello, 1879.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

parentesco entre la L1 y la L2 es muy estrecho, los hablantes recurren preferentemente a tres estrategias, con finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje: la de la *congruencia*, que consiste en emplear elementos de la L1 en la L2; la de la *correspondencia*, basada en la observación de regularidades de la L2, que permite establecer reglas de conversión de la L1 en L2; y por último, la de la *diferencia*, que entra en juego cuando el hablante desconfía de la transferencia y prefiere alejarse de la L1.

En el aprendizaje guiado, que es el que nos ocupa, el peso de estos procedimientos es menor, pero tampoco nulo, puesto que se trata de mecanismos cognitivos universales, que se fundamentan en la comparación. A través del contacto con la L2, el estudiante formula hipótesis sobre sus regularidades, comparándolas con la L1, y ensaya espontáneamente algunas reglas de conversión de la L1 en L2, como se ve en las actividades productivas, por muy elevado que sea el control docente. En otras palabras: las interferencias de la L1 pueden responder a mecanismos activos de acercamiento a la L2.

3.5. Pues bien: algunas de las reglas de conversión que el estudiante italiano aplica en su intento de expresarse en español, coinciden con la evolución histórica de los dos idiomas; aun sin tener conciencia del fenómeno, a ningún hablante se le escapará la productividad de las reglas de sonorización y diptongación en el paso del italiano al español, como se ve en la correspondencia entre la serie italiana *amico*, *dico*, *fuoco*, *opera*, *aperto* y la española *amigo*, *digo*, *fuego*, *obra*, *abierto*.

Las excepciones son numerosas, pero desorienta encontrarlas en palabras que forman pareja con otra de significado próximo, como ocurre precisamente en muchos dobletes (ej. *foco/fuego*). ¿Es de suponer que el estudiante italiano utilice erróneamente *foco* en lugar de *fuego* por su mayor cercanía con el italiano? Normalmente no, porque la frecuencia de uso de *fuego* es muy elevada, y el término suena «muy español»; pero cuando descubra la palabra menos usual, pueden surgir dudas.

El caso de los grupos «pl» y «cl», en alternancia con «ll» (*plano/llano*, *pleno/lleno*, *clave/llave*, *clamar/llamar*), es bastante más complejo. En tres de los ejemplos aducidos, las parejas españolas confluyen en un único término italiano: *piano*[7], *pieno*, *chiave*; *clamar/llamar*, en cambio, se traducen, respectivamente, por *invocare* y *chiamare*. El español, como sabemos, presenta en las formas populares con «ll» una solución muy revolucionaria frente a las demás lenguas romances, no exenta de dificultades articulatorias para un italófono; el hablante prefiere a veces palabras con «pl» o «cl», sobre todo cuando conoce el latín o el francés (*plan, plein, clé*); en el caso de «cl», la correspondencia entre *claro* y *chiaro* refuerza la inferencia. La forma *clave* puede incluso aparecer como hipótesis en lugar de *llave* sin que el alumno haya encontrado de verdad dicha palabra; en cuanto a *clamar*, a pesar de su distancia con respecto a *llamar*, puede interferir en las realizaciones de los alumnos por las analogías formales con los casos señalados.

[7] En realidad, el sustantivo español *plano* también corresponde, según sus distintas acepciones, a otras formas italianas, como por ejemplo *piantina*: «el plano de la ciudad» = *la piantina della città*.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

De todas formas, cuando el contraste entre los términos españoles resulta claro (*foco/fuego, clave/llave, ánima/alma*), la interferencia del elemento menos usual del doblete es esporádica y desaparece rápidamente; la situación cambia si la distribución de significado es más dudosa, con parcial sinonimia, como en *plano/llano, pleno/lleno, liberar/librar, masticar/mascar, investir/embestir, ligar/liar*: es muy probable que, en la duda, el italiano elija la palabra más cercana a su propio idioma; pero también ocurre el fenómeno opuesto: por el miedo a incurrir en falsos amigos, algunos alumnos desconfían de los términos demasiado similares, y prefieren los más distantes.

3.6. Hemos visto que el fenómeno de los dobletes puede plantear dificultades de aprendizaje para los extranjeros, en particular cuando el contraste semántico entre los miembros de la pareja no resulta claro; si la L1 es el italiano (u otra lengua romance), se añade la complicación de las analogías formales. Cabe también recordar que se dan distintas combinaciones en los derivados (ej. *redondez* y *rotundidad*), que en el presente trabajo no ha sido posible tratar.

Las soluciones didácticas que proponemos radican en un enfoque contrastivo del léxico, tanto en la preparación de materiales como en la reflexión explícita en el aula: la comparación, por otra parte, es una estrategia cognitiva muy usual. Esto no quiere decir administrar a los alumnos innecesarias listas de dobletes, sino aclarar los casos ambiguos cuando se presente la ocasión. Es útil, sobre todo, que el profesor tenga un correcto planteamiento diacrónico del tema, y ofrezca referencias a la historia de las lenguas cuando el nivel de los alumnos lo permita, secundando su natural tendencia a poner en relación la nueva lengua con los conocimientos anteriores (la L1, el latín y otras lenguas romances). El estudiante de español no tiene por qué perderse en disquisiciones eruditas: en la didáctica de LE debe prevalecer un criterio de productividad, pero algunas pertinentes aclaraciones contribuyen, a fin de cuentas, a consolidar su patrimonio enciclopédico.

BIBLIOGRAFÍA

BENÍTEZ PÉREZ, Pedro, 1994, «Léxico real / léxico irreal en los manuales de español para extranjeros». En S. Montesa y A. Garrido (eds.), 1994, pp. 325-33.

BILLIEZ, Jacqueline, 1996, «Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées». En Dabène y Degache (eds.), pp. 393-400.

BOSELLI, Carlo, 1943, *Sorprese delo spagnolo,* Milano, Le Lingue Estere.

CANELLO, U. A., 1879, «Gli allotropi italiani», *AGI,* III, pp. 283-419.

CILIBERTI, Anna, 1991, *Grammatica, pedagogia, discorso*, Firenze, La Nuova Italia.

COSERIU, Eugenio, 1973, *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...

Centro Virtual Cervantes

DABÈNE, Louise y DEGACHE, Christian (eds.), 1996, *Comprendre les langues voisines, Études de Linguistique Appliquée*, 104.

FAINGOLD, Eduardo D., 1996, *Child Language, Creolization and Historical Change*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

GIACOBBE J. y CAMMARATA, M.A., 1986, «Un modello del rapporto L1/L2 nella costruzione del lessico». En A. Giacalome Ramat (ed.), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, il Mulino, pp. 245-263.

GUGLIARELLI, S., 1994, «La natura e l´incidenza degli errori di interferenza nella produzione orale in italiano di soggetti ispanofoni», *Annali dell Università per Stranieri di Perugia*, 21, pp. 49-86.

GUTIÉRREZ, Belén, 1989, *Estudio histórico-semántico de los dobletes múltiples en español moderno*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

KELLERMAN, Eric, 1983, «Now you see it, now you don´t». En S. M. Gass y L. Selinker. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 112-134.

KELLERMAN, Eric y SHSTWOOD SMITH, M. (eds.), 1986, *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press.

LADO, Robert, 1957, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

LADRÓN DE GUEVARA, Pedro Luis, 1993-1994, «Parónimos y homónimos interlingüísticos: reconsideración de la expresión «falsos amigos»», *Quaderni del Dipartimento di Lingue e Letterature Neolatine*, Università di Bergamo, 8, pp. 81-100.

LÓPEZ MORALES, Humberto, 1992, «En torno al aprendizaje del léxico: bases psicolingüísticas de la planificación curricular», *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 30, pp. 39-50.

LÓPEZ MORALES, Humberto, 1995-96, «Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente», *Boletín de Filología. Homenaje a Rodolfo Oroz*, XXXV, pp. 245-59.

MEREGALLI FRANCO, 1955, *Semantica pratica italo-spagnola*, Milano-Varese, Istituto Editoriale Cisalpino.

MONTESA, Salvador y GARRIDO, Antonio, 1994, «La literatura en la clase de lengua». En S. Montesa y A. Garrido (eds.), 1994, pp. 449-457.

MONTESA, Salvador y GARRIDO, Antonio (eds.), 1994, *Actas del segundo Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, IMAGRAF.

ODLIN, Terence, 1989, *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

ORCAJO, V., 1954, *Direcciones semánticas de los dobletes en español*, Memoria de Licenciatura, Universitat de Barcelona (inédita).

ORTEGA OJEDA, Gonzalo, 1982, «Análisis semántico de los dobletes españoles», *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 1, pp. 89-94.

SAÑÉ, Secundí y SCHEPISI, Giovanna, 1992, *Falsos amigos al acecho. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra spagnolo e italiano*, Bologna, Zanichelli.

SCHID, Stephan, 1994, *L´italiano degli spagnoli*, Milano, Franco Angeli.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...

Centro Virtual Cervantes

SEGOVIANO, Carlos (ed.), 1996, *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt am Main, Vervuert Verlag.
SLAGTER, Peter, 1988, «¿Qué palabras hay que enseñar?», *Cable*, 1, pp. 3-7.
VALDÉS, Juan de, 1984, *Diálogo de la lengua*, ed. de Cristina Barbolani, Madrid, Cátedra.

ASELE. Actas VIII (1997). MARÍA VITTORIA CALVI Y EMMA MARTINELL. Los dobletes léxicos en ...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes