LA TRADUCCIÓN EN EL AULA DE LE PARA ESPAÑOLES E ITALIANOS: UNA HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO, LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA Y UN RETORNO INTERACTIVO

Gabriele Praloran
Università degli Studi di Verona (Italia)
gabrielepraloran@gmail.com

Rafael Fernández Castillejos
Universidad Carlos III (España)
rafaelfercas01@gmail.com

Resumen

El objetivo de la ponencia es analizar la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, con puntual referencia al español. Primero, se planteará alguna cuestión teórica como la interlengua, las lenguas afines y el peso de la traducción en la enseñanza-aprendizaje de ELE, contando también con las referencias del *MCER* y del *PCIC*. A continuación, se considerará una encuesta realizada sobre la traducción (IT>ES) de tiempos verbales del pasado. Se analizarán los errores más frecuentes en las traducciones, ampliando el panorama de las interferencias con el apoyo de los corpus *CORESPI* y *CORITE*. Este análisis servirá para reflexionar sobre el interés que tiene la traducción en la enseñanza-aprendizaje de LE, que además puede servir para fomentar discusiones sobre reflexión metalingüística, para crear un entorno didácticamente interactivo y para concienciar sobre la validez de los traductores automáticos, unas herramientas omnipresentes en la actualidad.

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio cuyo propósito era observar si y en qué medida la traducción puede favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras, con referencia al español y al italiano. A ello, se añaden datos de producciones escritas libres de estudiantes italianos y ejemplos de traducción automática con el intento de corroborar la presente hipótesis.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico perfilará, brevemente, los principales modelos de investigación de la Lingüística Aplicada y sus influencias en la didáctica del español a italófonos, considerando después las directrices del *MCER* y del *PCIC* y terminando con unas consideraciones sobre la traducción automática.

2.1. Aportaciones de la Lingüística Contrastiva

Desde los años 40 del s. XX, el desarrollo de la lingüística aplicada, rama de la Lingüística que intenta resolver los problemas surgidos del uso de un idioma, abre el camino al análisis de teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

Teniendo en cuenta el corte contrastivo del trabajo, es necesario enmarcar brevemente la lingüística contrastiva. Hicieron los primeros pasos Fries (1945) y Lado (1957), creando el modelo del análisis contrastivo. Su punto de fuerza es la lengua nativa del aprendiz que ayudaría, mediante semejanzas y diferencias, a la formación lingüística en una segunda lengua. Fundamental es tanto la *distancia lingüística*, es decir, la mayor o menor cercanía entre la L1 y la L2/E, como la *interferencia*, que consiste en emplear rasgos lingüísticos de la L1 en LE.

Tras estos dos primeros modelos de análisis, la hipótesis de la interlengua (Selinker, 1992) cambia la perspectiva de investigación, focalizándose más en las producciones lingüísticas del aprendiz de L2/E, fruto de un subyacente psicológico que da lugar a la *interlengua*, es decir, un sistema lingüístico autónomo. Es variable y dinámica, cambia conforme el nivel de aprendizaje (aprendizaje de estructuras lingüísticas y vocabulario). En pocas palabras, es posible "[...] considerarla un continuum de un cambio más o menos suave por el cual el aprendiz debe pasar durante el proceso y adquisición de la lengua meta" (Roldán, 1989, p. 11).

Antes de los años 60 del siglo XX, el "español de los italianos" figuraba en estudios literarios comparativos y solo en las décadas siguientes empezó una línea de investigación dedicada (Calvi, 2003). Con el tiempo, se ha visto una demanda mayor del español como lengua extranjera en los centros de enseñanza, hasta llegar a la inmediata actualidad, donde el español se oferta muy a menudo entre los idiomas extranjeros de las diferentes ramas de la *Scuola secondaria di primo e secondo II grado*.

En cualquier caso, el italiano y el español están sujetos a la interferencia lingüística por su afinidad. De ahí, el error, sea cual sea el campo lingüístico, puede estar siempre presente: frente a la aparente familiaridad y cercanía, el español esconde en sí mismos unas cuantas dificultades léxicas, fonológicas y gramaticales, entre otras. Por esta razón, conviene mantener vivos los análisis contrastivos en el aula. En nuestro caso, el ámbito gramatical necesitará especial atención. La cuestión de los tiempos del pasado es una temática complicada en la enseñanza del español a italianos, sobre todo por estar (casi) ausente y decaída la distinción entre *pretérito perfecto simple* y *compuesto*. De manera similar, la existencia de tres auxiliares en español (*ser, haber, tener*) frente a los dos en italiano (*essere, avere*) y la asimetría de uso del subjuntivo en los dos idiomas (para expresar opiniones) son otros temas gramaticales que pueden plantear reflexiones contrastivas (Bini y Guil, 2002; Calvi, 2004).

Durante la década de los 70, la atención se centra en el error, que se revaloriza como un elemento positivo en el aprendizaje. Corder (1967, p. 167) afirma que hay tres razones por las que puede considerarse válido: para el docente, porque puede entender qué retos han solucionado sus alumnos y cuáles quedan por trabajar; para el investigador, porque llega a comprender cómo un idioma se aprende o adquiere y qué estrategias emplea el aprendiz; y para el aprendiente, porque valida sus hipótesis lingüísticas o bien las corrige gracias a equivocarse primero.

2.2. Aplicación en el aula

Teniendo en cuenta lo recién expuesto, sería útil aprovechar el enfoque contrastivo durante las clases de español para italianos. Primero, se pueden comparar los dos sistemas lingüísticos, activando y estimulando la reflexión en el aula. Al principio el docente estimulará la observación de determinados fenómenos y, poquito a poco, el mismo aprendiz podrá empezar a formular sus hipótesis. Esta forma de trabajar puede darse inductiva y deductivamente, según los modelos de presentación de la gramática (Santiago Guervós y Fernández González, 2017).

De esta breve consideración sobre la afinidad, se desprende que no podemos ignorar la presencia de la L1 en el aula italiana de ELE. Efectivamente, es útil emplear más idiomas para desarrollar y respaldar habilidades lingüísticas, sean L1 u otros para ejercicios de traducción (García, 2017). Tal y como comenta Corbacho (2005):

> ya resulta un tanto obsoleto desacreditar el empleo de la traducción como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque aún sufre cierto rechazo por la enorme repercusión que alcanzó en épocas pretéritas el conocido método de gramática-traducción (p. 35).

Es obvio que nadie pensaría en enseñar un idioma solo a través de la traducción, pero puede ser válida para salir de algún bache gramatical o léxico que complica el aprendizaje. Corbacho (2005, p. 38) subraya también que no solo traducimos por escrito, sino también por vía oral en ambas direcciones. Por lo tanto, la traducción conlleva una labor comunicativa importante visto que la consideramos "[...] a todos los efectos como forma de mediación lingüística y cultural" (Trovato, 2016, p. 60). Trovato (2016) recuerda la existencia de un mundo de profesionales y estudiosos que se ocupan de la ciencia traductológica en desarrollo actualmente. Sin duda, en el aula de español la traducción no tendrá corte profesional, pero sí puede abrir el camino hacia ella, concienciando a los aprendices y proponiéndoles retos traductológicos. Calvi (2004) afirma que la traducción aumenta el análisis activo por parte del alumnado y puede ser una manera para conocer el mundo de la traducción profesional, con más razón si se estudian lenguajes específicos (turismo, sociosanitario, económico, etc.).

Con todo, podemos retener lo siguiente: el aprendizaje de 2L/LE pretende una reflexión consciente sobre ciertos temas, con el objetivo de asimilar las similitudes y fijar las diferencias entre los idiomas. No se pueden olvidar las L1 de los aprendices, que pueden influir en el proceso de aprendizaje originando obstáculos o bien facilitaciones por estructuras y formas similares. El "antídoto" universal no se ha inventado todavía y cada grupo de aprendices tendrá sus características que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (edad, tiempo, espacios de aprendizaje, etc.) (Calvi, 1982; Hernández, 1996).

2.3. Directrices del *MCER* y del *PCIC*

La traducción, además de como recurso didáctico, también puede abordarse como una de las competencias lingüísticas que los estudiantes de lenguas extranjeras pueden perfeccionar. Dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y del *Plan curricular* del Instituto Cervantes el peso que se le otorga a esta competencia es diferente. Mientras que el *MCER* incluye de forma

explícita una mención dentro de las actividades comunicativas de "Mediación" (Consejo de Europa, 2002; Consejo de Europa, 2020), el *Plan curricular* la incluye de forma más velada, asumiendo la capacidad en el alumno para realizar dicha actividad dentro de las "Habilidades interculturales" y más concretamente en la "Mediación cultural", sin explicar directamente lo que se espera del alumno en este aspecto. Sin embargo, dado que los Niveles de referencia (NRE), incluidos en 2006, exponen que los niveles del *Plan curricular* están basados directamente en las expectativas del *MCER* es posible asumir que compartirán una misma visión en cuanto a la mediación cultural y a la traducción (García Santa-Cecilia, 2007).

El *MCER* hace dos apuntes especialmente relevantes sobre la traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por una parte, se hace la distinción entre la competencia lingüística en esta materia y la traducción literaria y profesional. Mientras que esta última requiere una serie de habilidades específicas que son aprendidas durante la carrera universitaria dedicada a ello, los niveles del *MCER* miden otro tipo de competencias lingüísticas que son a su vez observables en una traducción, tales como la capacidad del aprendiente para captar la información esencial de un texto o los matices del mismo (en niveles más altos), la inteligibilidad del texto producido acorde a las normas propias del idioma y el grado de formulación y la estructura original, que en mayor o menor medida pueden afectar al sentido original del texto y a la traducción (Consejo de Europa, 2020). Por otra parte, el *MCER* fija también el grado de precisión y compresión que se espera de un aprendiente en función del nivel lingüístico en el que se sitúe. Así, se hace la siguiente clasificación, que después se precisa más pormenorizadamente:

> [la] progresión en la escala se puede describir de la siguiente manera: la escala se mueve desde [la traducción de carácter simple y cotidiano] en los niveles más bajos hasta la traducción con creciente fluidez y precisión de textos cada vez más complejos. La distinción entre los niveles de A1 a B1 se centra casi exclusivamente en el tipo de textos implicados. En el nivel B2, el/la usuario/a y/o aprendiente proporciona una traducción oral de textos complejos que contienen información y argumentos sobre temas de sus áreas de interés profesional, académico o personal, y en los niveles C traduce de manera fluida textos complejos sobre una amplia variedad de temas de carácter general o especializados, captando matices e implicaciones (Consejo de Europa, 2020, p. 115).

El *Plan curricular* del Instituto Cervantes no incluye directamente referencia a la traducción como habilidad que el alumno deba tener o adquirir en ninguno de los niveles de referencia. Estos NRE presentan al alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo que aprende una serie de competencias de diverso origen (gramatical, cultural, léxico, pragmático, etc.). Sin embargo, teniendo en cuenta el marco contrastivo, las competencias interculturales y de mediación que se revelan fundamentales a la hora de superar los límites lingüísticos de la lengua extranjera y, si bien no se hace directamente referencia a la traducción, las competencias adquiridas son similares (García Santa-Cecilia, 2007).

2.4. La traducción automática

La traducción automática (TA), o *machine translation*, es el proceso mediante el cual, gracias a herramientas de *software*, se traduce instantáneamente un texto de una lengua natural a otra. Aunque las herramientas de TA tienen una larga trayectoria que comenzó en la primera mitad del siglo XX, en las últimas décadas el campo ha experimentado una gran evolución y su uso se ha generalizado mucho, especialmente a partir de la aparición de los traductores gratuitos en línea, tales como Google Traductor o DeepL. Estos sistemas, accesibles en Internet, nacen con la finalidad de traducir frases, pequeños grupos de palabras o textos largos para permitir entender el contexto o el significado *grosso modo* del contenido (Ramírez Rodríguez, 2022). Podemos diferenciar tres sistemas de TA que se han ido sucediendo en precisión y efectividad en las últimas décadas: basado en reglas, basado en estadística y basado en redes neuronales (Maldonado González y Liébana González, 2021).

Aunque hay consenso en que esta herramienta ha supuesto una gran revolución en el trabajo de los traductores, su inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras es dispar y podemos encontrar tanto posturas a favor como detractores de su uso (Anderson, 1995; Jolley y Maimone, 2022). La formación que los docentes reciben sobre traducción automática es escasa o nula, pero todos, tanto profesores como alumnos, reconocen la utilidad de estos recursos y confiesan usarlos en su día a día. Bien sea para resolver dudas puntuales sobre léxico o para agilizar el trabajo de redacción de algún texto en lengua extranjera, los traductores en línea son una ayuda innegable dada la facilidad e inmediatez de su acceso en la actualidad (Niño, 2020; Vázquez-Calvo y Cassany, 2017). En este sentido, esta referencia a la traducción automática adquiere especial relevancia por dos motivos. El primero está directamente relacionado con los tiempos verbales del pasado que con frecuencia son erróneamente traducidos por falta de contexto. El segundo tiene más que ver con el desarrollo mismo de la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que su uso en los aprendientes va a producirse, el docente debe tener herramientas para aprovecharse del mismo y para identificar los usos fraudulentos o el plagio (Somers y Niño, 2006).

En este sentido, la inclusión de los traductores automáticos en las aulas puede servir a su vez a un doble propósito como es mejorar la competencia lingüística del aprendiente y su dominio de estas herramientas. Además de aprender a señalar los posibles errores, los profesores pueden acompañar al estudiante mostrándoles cómo funcionan estos recursos y cómo puede modificar el texto de entrada o el de salida para obtener resultados satisfactorios (Niño, 2009). Los traductores están presentes en la nueva sociedad digital y conviene abandonar el estigma que suelen tener dentro del aprendizaje de lenguas como "la solución fácil" o "del mínimo esfuerzo" e incluirlos como parte del proceso de aprendizaje.

Los traductores automáticos han revolucionado el mundo de la traducción y muy posiblemente en los próximos años muchos de los trabajos de alta cualificación lingüísticos desaparecerán por otros. La enseñanza de lenguas no es ajena a estos cambios y aunque es poco probable que eliminen la figura del profesor sí que pueden terminar eliminando la necesidad misma de aprender nuevas lenguas por razones meramente utilitarias (Crossley, 2018; Sitman y Cruz Piñol, 2000). En este sentido, los profesores de lenguas deben ser capaces de ir incluyendo estas nuevas tecnologías en sus clases y no caer en la falsa dicotomía de usar traductor o estudiar la lengua.

3. METODOLOGÍA Y DATOS PARA EL ANÁLISIS

Con el intento de validar el marco teórico se presentan una serie de ejemplos prácticos procedentes de estudiantes italianos de español. El trabajo de análisis trata del uso de los tiempos verbales del pasado y tendrá también en consideración las soluciones propuestas por traductores automáticos. La inclusión de la TA es relevante por la presencia que se ha constatado de estas herramientas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, de su uso para la resolución de problemas de expresión concretos y de las carencias que estas prácticas no supervisadas pueden provocar (Vázquez-Calvo y Cassany, 2017).

Un primer bloque de ejemplos procede de un corpus creado para el TFM de Praloran (2023). En dicho corpus, se han recopilado datos sobre el uso de los tiempos verbales del pasado en estudiantes de tercero y cuarto año de la *Scuola Secondaria di Secondo Grado*, más precisamente: de un *liceo linguistico* y de un *istituto professionale per i servizi commerciali e sociosanitari*. Para la presente investigación se emplea solo una parte del corpus, dedicada a la traducción de simples frases que prevén un contraste neto con el italiano, lengua de escolarización y, por la mayoría, L1 de los participantes.

El segundo bloque de ejemplos se ha recuperado del corpus *CORESPI*, creado por Bailini (2018). Junto a *CORITE*, son dos corpus realizados mediante un proyecto de tándem virtual entre aprendices italianos de español (*CORESPI*) y aprendices españoles de italiano (*CORITE*): los textos recopilados son cartas informales enviadas entre los informantes que han participado en el proyecto. Se trata, entonces, de producciones escritas espontáneas, guiadas por una temática libre o sugerida en el aula. Como subraya la autora, los textos "mantienen la frescura y la autenticidad de la comunicación espontánea" (Bailini, 2016, p. 133).

Los datos recopilados servirán para investigar la siguiente pregunta: ¿cómo los italófonos trabajan los tiempos del pasado?

Cabe tener en cuenta que, durante el presente análisis, se mantendrá como referente geolectal la norma del centro-norte peninsular, visto que los manuales para italófonos suelen escoger esta variedad (Valente, 2021, p.15). En ciertos casos, estos abren pistas de reflexión sobre el uso de los tiempos del pasado en las diferentes variedades, aunque sean pequeños paréntesis que confundirían al estudiante. De manera análoga, se recuerda cómo sigue empleándose la denominación *pretérito indefinido* y *pretérito perfecto* frente a *pretérito perfecto simple* y *pretérito perfecto compuesto*.[1]

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En un primer momento, se observarán los ejemplos de selección del tiempo verbal, para considerar luego los de selección de la persona o forma verbal y terminar analizando algunas interferencias típicas en la interlengua de los estudiantes italianos. Completará el análisis una muestra de frases traducidas mediante traductores automáticos.

Los ejemplos recuperados del *CORESPI* (Bailini, 2018) intentarán validar la transferencia del error entre L1 (italiano) y LE (español) en producciones escritas y se presentarán sin corregir, manteniendo entonces cualquier error.

4.1. Errores de selección del tiempo verbal

En este apartado, es posible observar cómo los aprendices italianos manifiestan confusiones a la hora de seleccionar correctamente el tiempo verbal en la oración. Las frases que se debían traducir del italiano son las siguientes:

- Ho comprato una maglietta la settimana scorsa.

[1] En este trabajo, se empleará el primer doblete de términos, o sea, *pretérito indefinido* y *pretérito perfecto.*

- I ragazzi sono andati in piscina questo pomeriggio.
- Sinceramente non conoscevo la tua ragazza.

Téngase en cuenta que, en la suministración de las traducciones, se proporcionaban los elementos léxicos necesarios para la traducción y en el análisis no se han considerado eventuales errores de este ámbito.

Tabla 1. Ejemplos de frases con tiempo verbal incorrecto.

	Ejemplos de las traducciones (Praloran, 2023)	Ejemplos del *CORESPI* (Bailini, 2018)
Primera frase (uso del *pretérito perfecto* en lugar del *pretérito indefinido*).	*He comprado una camiseta la semana pasada. *Había comprado una camiseta la semana pasada.	El día de Pascua yo con toda mi familia *hemos comido en una granja donde *hemos visto muchos animales. Yo estoy un poquito cansada esta mañana porque ayer *he trabajado en un café.
Segunda frase (uso del *pretérito indefinido* en lugar del *pretérito perfecto*).	Esta tarde los chicos *iban a la piscina. Los chicos *fueron a la piscina esta tarde.	Durante la última semana *estuve muy liada... tuve un examen que comportaba un montón de páginas. En estos últimos tres días *nievó mucho.
Tercera frase (uso del *presente o del pretérito perfecto* en lugar del *pretérito imperfecto*).	Sinceramente no *conozco a tu novia. Sinceramente no *conoció a tu novia.	*Llevé puesto la bata y fue llevada en un cuarto para someterme a la anestesia.

Debido a la influencia de la L1 en los aprendientes es común encontrar el uso del *pretérito perfecto compuesto* por el italiano *passato prossimo*, aunque se trate de una regla que no respeta la concordancia con marcadores temporales del pasado. En ocasiones, también se encuentra el uso del *pretérito pluscuamperfecto* para usos propios del *indefinido*, a pesar de que este tiempo compuesto requiere que otro tiempo pasado matice temporalmente la acción dentro de la oración, según López García-Molins (2005). Como sostiene Bailini (2016, p. 177), se neutraliza la oposición *pretérito perfecto* y *pretérito indefinido*, determinando la elección del *pretérito perfecto*. Además, como se observa en el primer ejemplo, el informante construye su narración del pasado con el *pretérito perfecto* en lugar del *indefinido*. Según Martínez-Atienza (2012):

> [las] características aspectuales de la forma verbal que estamos estudiando explican que [el pretérito indefinido] sea uno de los tiempos más frecuente del discurso narrativo, además de las características temporales, dado que es un tiempo de pasado. En efecto, esta variedad de discurso se caracteriza por contar una serie de hechos que tiene lugar en unas circunstancias espacio temporales determinadas. Así, el pretérito perfecto simple, que nos indica el inicio y la conclusión de los eventos, resulta adecuado para cumplir este objetivo [...]. La forma verbal equivalente en italiano, el passato remoto, es también el tiempo por excelencia del discurso narrativo. No obstante, como ya se ha señalado arriba, en las zonas del norte de Italia, y con frecuencia también del centro-norte, esta forma queda sustituida por el passato prossimo, equivalente del pretérito perfecto compuesto. (pp. 77-78).

En este sentido, la influencia de la L1 se termina imponiendo en la elección del tiempo verbal por encima de los referentes temporales que marcan el tiempo elegido. Este uso para la narración de eventos del pasado no es propio del sistema verbal y resulta en oraciones agramaticales.

En el segundo ejemplo encontramos el caso contrario, aquellos en los que se espera el uso del *pretérito perfecto* en paralelo con el italiano. Dado que los estudiantes italianos han aprendido la variante centro-norte peninsular, deberían hacer la distinción entre los dos pretéritos (Valente, 2021). Los aprendientes optan por traducir una forma compuesta por una simple, bien el pretérito indefinido bien el imperfecto. Las causas pueden ser varias: la influencia de la L1, las carencias en la explicación-aprendizaje en el aula o la exposición a ejemplos contradictorios procedentes de diferentes variantes dialectales del español.

El tercer ejemplo corresponde al empleo del *pretérito imperfecto*. Dado que este tiempo tiene usos similares en ambos idiomas el porcentaje de errores o cambios es mínimo. Sobre todo, se encontraron casos de empleo del pretérito indefinido y del presente de indicativo (Praloran, 2023). Aun siendo gramaticalmente correctas por carecer de un marcador temporal en la propia oración, las traducciones mismas no mantienen el significado de la versión italiana. Además, como en el caso del ejemplo extraído del *CORESPI*, cuando la

frase se enmarca en una oración más larga y se pone en relación con otros tiempos verbales, se revelan algunas carencias en el dominio del imperfecto.

4.2. Errores de selección de forma o persona

Pasando al segundo bloque de ejemplos, veamos cómo la selección de personas o formas verbales influye en la corrección morfosintáctica. Visto que el español y el italiano tienen buena cercanía estructural, no es tan frecuente encontrar errores de concordancia sujeto-verbo. Más que nada, las "excesivas" semejanzas podrían conllevar a la fijación de errores interlinguales hasta en los niveles avanzados (Di Girolamo, 2015). Retomando las frases traducidas, es posible observar que la mayoría de los errores consiste en confusiones entre primeras y terceras personas, bien singulares bien plurales (Praloran, 2023):

- Compró una camiseta la semana pasada.
- Los chicos *fui a la piscina esta tarde.
- Sinceramente no *conoció a tu novia.

No se considerarán los errores de selección temporal en el presente contexto (véase el tercer ejemplo que requería el uso del *pretérito imperfecto*) y se atenderá a las selecciones que se alejan totalmente de la sugerencia que ofrece la frase en italiano (*yo* en la primera frase, *ellos* en la segunda*, yo* en la tercera).

Un caso aislado, en las traducciones, propone la substitución de la tercera persona del plural por la segunda: *los chicos *habéis ido a la piscina*. Podría considerarse correcta en sí esta oración, sin embargo, el sintagma "los chicos" debería separarse por una coma y funcionar como vocativo.

Desde el *CORESPI* (Bailini, 2018) se señalan varios ejemplos de selección falsa de persona o forma verbal. No se olvide que las siguientes frases se transcriben guardando todos los errores de redacción:

- **Fue* en Londres tres días la semana pasada con mi hermano.
- Sábado mi chico **cumplí* 24 años.
- Ayer **he terminado* el Festival de Sanremo.
- El viaje que más me ha gustado fue aquel que **hizo* el año pasado con mis amigos.

Además de contener errores de selección del tiempo verbal, estas frases presentan errores de selección de persona. El primer y segundo ejemplo muestran una alternancia típica de formas verbales que varían en la interlengua española de los italianos: *fui/fue*, *cumpli/cumplió*. Se trata de un intercambio de formas de primera y tercera persona singular que en italiano se conjugan diferentemente (*io fui/egli fu* vs. *yo fui/él fue*; *io compii/egli compì* vs. *yo cumplí/él cumplió*). El tercer y cuarto ejemplo, respectivamente, muestran una selección insólita: el verbo *he terminado* para un sujeto que requiere tercera persona y, supuestamente, la forma del verbo *haber* coincidiría exactamente con el italiano *ha*; el verbo *hizo* ante una petición de verbo en primera persona, en este caso, *hice*.

4.3. Interferencias entre italiano y español

Con respecto a los ejemplos de inferencia con la L1, podemos recuperar diferentes situaciones. También cabe recordar que los ejemplos mencionados previamente son, en parte, fruto de transferencia lingüística del italiano bien para el uso de tiempos bien para la selección de formas.

Tabla 2. Ejemplos de interferencias lingüísticas.

En las traducciones (Praloran, 2023): • Los chicos *son idos a la piscina esta tarde. • Los chicos *son llegado a la piscina esta tarde. • *Ho comprado una camiseta la semana pasada. • *Conocevo, *conozeba, *conociba vs. *conocía*.
En el *CORESPI* (Bailini. 2018): • Yo y mis primos *jugabamos todos el día como locos. • Yo *he estada en España el año pasado dos veces. • El dia pasado *estavo veendo la televisión y hablaban de "El gran hermano". • El sabado *organizé con mi novio un fin de semana a los baños termales y nos divertimos mucho.

Se pueden enmarcar dos categorías prevalentes de errores: fonológicos y ortográficos, teniendo en cuenta el reflejo de la pronunciación italiana en la escritura de palabras españolas.

Además, aparece en las traducciones la elección del verbo *ser* como auxiliar, fenómeno normal en italiano por la coexistencia de *essere* y *avere* frente a *haber* en español. Estas influencias surgen, al revés, con pares de verbos españoles que solo tienen un correspondiente en italiano (p. ej., *traer/llevar* vs. *prendere*, *ser/*

estar vs. *essere*, etc.). Incluso la concordancia del participio pasado con el sujeto de la oración forma parte del "equipaje" de interferencia del aprendiz italiano (**he estada* implica que el sujeto sea femenino, frente a la indistinción que se adopta en español).

Destaca el tiempo imperfecto: se transfiere la terminación en *-o* del italiano y se emplea en español como en los ejemplos mencionados, o bien se realizan formas híbridas como **conociba* o **estavo* que retoman una parte italiana y otra española. Algo similar ocurre con la primera persona del plural del imperfecto: *jugábamos* [xuˈɣaβamos] escrito sin tilde emula la pronunciación italiana de la forma verbal *giocavamo* [dʒokaˈvamo].

Por último, se considera la distinción de los grafemas *c/z* que puede confundir al aprendiente italófono por su codificación oral: la combinación *ci/ce* en italiano da lugar a un sonido africado postalveolar /ʧ/; en español, se realiza la combinación con el sonido fricativo sonoro /θ/ siempre y cuando el sistema lingüístico no sea seseante. Para solucionar este problema, del italiano se recupera la grafía *zi/ze* que se parece a la forma fricativa de *ci/ce* español.

4.4. El rol del traductor automático

Para completar el análisis, se han comprobado las propuestas que los traductores automáticos Reverso, Google Traductor y DeepL ofrecen para traducir las oraciones del italiano extraídas de la encuesta. En el primero y tercer ejemplo, del *passato prossimo* al *pretérito indefinido* y del *imperfetto* al *pretérito imperfecto*, los traductores coinciden en sus traducciones. Sin embargo, en el segundo caso, ignorando los marcadores temporales, los traductores automáticos vuelven a dar como resultado el *pretérito indefinido*, posiblemente por una mayor predisposición a la norma panhispánica.

Tabla 3. Ejemplos de traducciones automáticas.

Primera frase	Segunda frase	Tercera frase
Compré una camiseta la semana pasada.	Los chicos fueron a la piscina esta tarde.	Sinceramente no conocía a tu novia (traducción de Google Traductor y Reverso)
		Honestamente no conocía a tu novia (traducción de DeepL).

Dado que los traductores como Google Traductor extraen sus corpus de la información disponible en internet (Ortiz Jiménez, 2015) es probable que tengan más ejemplos dentro del sistema en los que no se hace esta distinción entre pretéritos. Este es uno de los mayores problemas que tienen actualmente los traductores automáticos: la mezcla constante de variantes. Los aprendientes de lenguas extranjeras, especialmente los de aquellas en las que existen varias normas cultas aceptadas, son incapaces de distinguir cuál es la variante por la que se inclina el traductor. Esta razón justifica la presencia del profesor como guía en el uso de los recursos en línea, especialmente en este tipo de cuestiones problemáticas. En breve, "l'importante non è trascurare l'esecuzione di una variante […]. È necessario che l'avvicinamento alla varietà sia graduale e, pertanto, nel primo anno, venire a contatto soltanto con una di queste [varietà]" (Lafuente, 2012, p. 439).

5. CONCLUSIÓN

En este breve análisis se ha observado cómo el planteamiento contrastivo tiene un papel importante en la enseñanza del español a los italófonos. Las frases que se tradujeron del italiano al español cuentan con un 50% aproximadamente de corrección (Praloran, 2023); similarmente, en las producciones libres se reencuentran los mismos errores analizados en el corpus de frases (Bailini, 2018). Por lo tanto, traducir y explotar el corpus lingüístico en el aula de LE sería oportuno al presentar temáticas contrastivas. Estas herramientas permiten observar y comentar puntos de partida prácticos para la concienciación gramatical y léxica del estudiante.

Por último, en un ambiente de aprendizaje cada vez más digital es imprescindible contar con traductores automáticos: son instrumentos actuales y prácticos que cualquier persona puede llegar a emplear. Desde luego, cabe sensibilizar al alumnado sobre su uso: como ha emergido en el análisis, una propuesta perteneciente a otra variedad podría generar confusiones en el proceso de aprendizaje de un alumno. Además, dado que su uso está ampliamente extendido entre la población, puede ser interesante que el profesor se apropie también de estas herramientas y las incluya dentro de sus propuestas didácticas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, D. D. (1995). Machine Translation as a Tool in Second Language Learning. *CALICO Journal*, *13*(1), 68-97. http://www.jstor.org/stable/24147744

Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. LED.

Bailini, S. (2018). *CORESPI y CORITE on line*. corespiycorite.altervista.org

Bini, M., & Guil, P. (2002). Italiano y español: Algunos puntos de contraste. *Carabela*, *51*, 69-94. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_069.pdf

Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, *4*, 17-34. https://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf

Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: Español e italiano. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, *1*. https://www.redined.educacion.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72226/00820083000342.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Consejo de Europa (Ed.). (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2.ª ed.). Anaya e Instituto Cervantes.

Consejo de Europa (Ed.). (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Corbacho Sánchez, A. (2005). Notas sobre la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras con especial referencia al alemán empresarial. *Revista de Enseñanza Universitaria*, *26*, 35-43. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/26/03%20corbacho.pdf

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners Errors. *International Review of Applied Linguistics*, *4*, 161-170.

Crossley, S. A. (2018). Technological disruption in foreign language teaching: The rise of simultaneous machine translation. *Language Teaching*, *51*(4), 541-552.

Di Girolamo, M. (2015). La experiencia en el aula ELE con estudiantes italianos: Interferencias y transferencias. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno (Yuko Morimoto, M.ª Victoria Pavón Lucero, Rocío Santamaría, Martínez, eds.)*, 315-321. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0315.pdf

Florio, N. (2022). Un estudio comparado de la traducción automática de eventos de movimiento de cruce de límites en inglés, español e italiano con Google Translate y DeepL. *Linguamática*, *14*(2), 37-57. https://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/368

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.

García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers. *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration Linguistique Des Migrants Adultes*, 11-26. https://doi.org/10.1515/9783110477498

García Santa-Cecilia, Á. (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes Niveles de referencia para el español. *MarcoELE: Revista de didáctica*, *5*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2325652

Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, *19*, 223-242. https://doi.org/10.14198/ELUA2005.19.11

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el espanol*.

Jolley, J. R., & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal: An electronic refereed journal for foreign and second language educators*, *14*(1), 26-44. https://escholarship.org/uc/item/2df5d55c

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press.

Lafuente, S. (2012). Importanza della diversità diatopica nell'insegnamento della lingua spagnola come L2. *LEA – lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, *1*(1), 435-442. https://oajournals.fupress.net/index.php/bsfm-lea/article/view/7880

López García-Molins, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2: Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*. Arco/Libros.

Martínez Atienza, M. (2012). Formas verbales en contraste en italiano y en español: Similitudes, diferencias y explicación. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, *11*, 69-86. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4181412

Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL*, *21*(2), 241-258.

Niño, A. (2020). Exploring the use of online machine translation for independent language learning. *Research in Learning Technology*, *28*. https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2402

Ortiz Jiménez, M. (2015). El empleo de la traducción en línea en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *18*, 48-51. https://doi.org/10.26378/rnlael918252

Praloran, G. (2023). *¿Cómo enseñar los tiempos del pasado en el aula de ELE? Resultados de una encuesta a estudiantes italianos* [Trabajo de fin de máster]. Università degli Studi di Verona.

Roldán, E. (1989). ¿Qué es la interlengua? *Documentos Lingüísticos y Literarios*, *15*, 11-12. http://2020.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/358

Santiago Guervós, J. de, & Fernández González, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman.

Sitman, R., & Cruz Piñol, M. (1999). Who needs to learn spanish anyway? El profesor el frente a la traducción automática. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE. (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, *1*, 673-682. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=567576

Somers, H., Gaspari, F., & Niño, A. (2006). Detecting Inappropriate Use of Free Online Machine Translation by Language Students. A Special Case of Plagiarism Detection. *Proceedings of the 11th Annual Conference of the European Association for Machine Translation*. https://aclanthology.org/2006.eamt-1.6

Trovato, G. (2016). Lengua española y traducción: Integración de contenidos lingüísticos y traductológicos en un marco didáctico. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, *19*, Article 19. https://doi.org/10.24197/ogigia.19.2016.57-66

Valente, C. (2021). El tratamiento de la variación morfosintáctica en los manuales de ELE en Italia: Contraste PPS/PPC. *Ensino em Perspectivas*, *2*(1), Article 1. https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4658

Vázquez-Calvo, B., & Cassany, D. (2017). Aprender lengua con el traductor automático en la escuela secundaria: Un diálogo necesario. *Calidoscópio*, *15*(1), 180-189. http://hdl.handle.net/10230/32684