

Estrategias de aprendizaje y contrastividad: una propuesta de trabajo

renelen@univen.it

En general, los alumnos de E/LE manifiestan mucho interés por el español de América. Unos por cuestiones profesionales o académicas, y otros, sólo por curiosidad.

Las estrategias de aprendizaje y el análisis contrastivo aplicados a la enseñanza de las lenguas extranjeras han ocupado un lugar relevante en los estudios Glotodidácticos de la segunda mitad del siglo que acabamos de dejar a nuestras espaldas. El objetivo de este trabajo es presentar un ejemplo concreto de una posible integración de estos dos aspectos y reflexionar acerca de las ventajas, y eventuales inconvenientes, que actividades de este tipo pueden aportar a la didáctica de las LL.EE. En primer lugar, repasaré a modo de panorama introductorio las nociones de análisis contrastivo y de estrategias de aprendizaje y propondré, luego, una actividad basada en la confrontación de los sistemas de la lengua italiana y de la española cuyos objetivos apuntan, preferentemente, a desarrollar las estrategias de aprendizaje y la autonomía de estudio en los discentes.

La aplicación del análisis contrastivo a la didáctica de las lenguas extranjeras empezó hacia la mitad de la década de los años Cuarenta; desde entonces, aun sufriendo críticas y modificaciones, se ha venido practicando hasta nuestros días. Se basa en la noción de interferencia, como transferencia negativa de rasgos lingüísticos del sistema de la lengua materna del alumno a la lengua que es objeto de estudio, proceso que, supuestamente, da lugar a “errores” en el aprendizaje. A partir de esta hipótesis, el modelo del análisis contrastivo se plantea la comparación sistemática de los sistemas de la lengua materna del alumno con el sistema de la lengua meta para determinar similitudes y diferencias relevantes previendo de este modo las dificultades

con las que tropezará el estudiante y, en consecuencia, elaborando actividades de aprendizaje dirigidas a evitar y superar tales interferencias.

El análisis contrastivo demostró carencias y sufrió críticas. Además, se produjo en el tiempo una superación del modelo conductista del aprendizaje, bajo el cual había nacido el análisis contrastivo, sustituido por la teoría cognitivista que dará lugar a otros modelos basados también en la comparación de dos o más sistemas lingüísticos. Por otra parte, en las Ciencias del Lenguaje, los principios del estructuralismo fueron superados poco a poco por los de aparatos teóricos más complejos y realistas. Se vieron crecer nuevas disciplinas como la Pragmática, la Sociolingüística, la Gramática del Texto, etc. A pesar de todo ello, nada ha podido invalidar del todo el modelo del análisis contrastivo como parte integrante de la Lingüística Aplicada y su capacidad para detectar potenciales interferencias en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Como dice Santos Gargallo (1993: 67):

Al Análisis Contrastivo le debemos, ante todo, la concienciación de que el protagonista en la clase de idiomas es el alumno, y no el profesor como se pensó durante las décadas anteriores. Como consecuencia de esto, surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y las técnicas de instrucción.

El análisis contrastivo en nuestros días se ha desarrollado, complementado y enriquecido a través del Análisis de Errores y el modelo de Interlengua, que no son sino proyecciones de aquellos primeros modelos planteados por Fries y Lado. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se trata de un asunto que en ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, cobró interés hacia los años Ochenta, impulsado por la Comunidad Europea, si bien ya en la década de los Sesenta se había comenzado a plantear la necesidad de que el alumno fuera capaz de una cierta autonomía en la administración de su aprendizaje.

En el «Glosario de Términos» de *Profesor en Acción* (AA.VV. 1996: 128) se definen las estrategias de aprendizaje como: «Procedimientos y técnicas utilizados por el alumno para mejorar su proceso de aprendizaje y hacerlo más eficaz». Luciano Mariani (2000) se refiere a «habilidades para el estudio», «estrategias de aprendizaje» y «autonomía del alumno» como tres categorías conceptuales del «saber aprender»; en un trabajo precedente (1994: 35) distingue las nociones de «habilidad en el estudio» y «estrategias de aprendizaje». La «habilidad en el estudio», concepto de la tradición anglosajona, tiende a incrementar la productividad en el estudiante, es decir, pone la atención en los *resultados* más que en el *proceso* mismo del aprendizaje y las aptitudes personales;

en consecuencia, muchas veces acaba convirtiéndose en una simple prescripción de técnicas o tácticas para obtener mejores rendimientos.

Las «estrategias de aprendizaje», en cambio, ponen el acento en las nociones de las necesidades individuales y de la autonomía en el aprendizaje por parte del discente y constituyen un proyecto formativo que ve al estudiante autónomo como una persona que:

- utilizza efficaci strategie cognitive e metacognitive;
- possiede conoscenze adeguate, sia sulla lingua che sui processi di apprendimento;
- possiede convenzioni e atteggiamenti positivi nei confronti dell'apprendimento stesso (Mariani 1994: 35).

La actividad que quiero proponer, basada en la contrastividad entre el español y el italiano apunta, sobre todo, a desarrollar en el alumno estrategias cognitivas y metacognitivas; por consiguiente, es necesario detenernos a reflexionar en qué consisten estas estrategias. Las estrategias cognitivas son comportamientos determinados, acciones concretas a través de los cuales una persona trata de sacar el mayor partido posible de la potencialidad de sus propios procesos cognitivos.

Las estrategias metacognitivas, en cambio, abarcan todas aquellas operaciones a través de las cuales una persona planifica, controla y evalúa su propio trabajo. Para distinguir con mayor claridad las estrategias cognitivas de las metacognitivas:

mentre le strategie *cognitive* si applicano direttamente a *specifici* compiti che comportano manipolazione *diretta* della lingua tramite operazioni a *diversi livelli di consapevolezza*, le strategie *metacognitive* si riferiscono ad attività più *generali*, che hanno per obbiettivo la graduale presa in carico del proprio apprendimento tramite operazioni *consapevoli* (Mariani 1994: 37)

Se deduce de estas descripciones la estrecha interdependencia que existe entre estas dos estrategias, ya que las cognitivas son las que marcarán las pautas para poner en acto las de tipo metacognitivo, que sólo pueden llevarse a cabo en la medida en que el individuo reconoce cuáles son las estrategias cognitivas de aprendizaje más afines a su personalidad.

Antes de presentar la actividad que quiero proponer es indispensable considerar cuál es en concreto el destinatario para el cual está pensada y cuáles son las representaciones mentales que éste posee acerca de la lengua, de cómo se estudia y se aprende una lengua extranjera e, incluso, de la imagen que el estudiante tiene de sí mismo como discente.

Con respecto a la primera cuestión, es decir, el grupo para el cual está

pensada esta actividad, se trata de alumnos de un curso universitario (Lenguas y Literaturas Extranjeras, Traductores e Intérpretes, Mediadores Lingüísticos, etc.) en los que la lengua extranjera es materia caracterizante del plan de estudio ya que se convertirá en el principal instrumento de trabajo en la salida profesional prevista por la carrera.

Con respecto a las otras cuestiones, es decir, qué son las lenguas naturales, y en particular lo que es la lengua materna y lo que son las lenguas extranjeras para los alumnos, esta cita de Isabel Santos Gargallo resulta esclarecedora:

Para la mayor parte de sus usuarios, el lenguaje es fundamentalmente un instrumento de comunicación y su carácter de sistema es algo implícito, ya que su funcionamiento interno es casi desconocido por los hablantes. Sin embargo, para un hablante no nativo, una lengua natural es sistema e instrumento de comunicación social, interiorizando un sistema es posible lograr los objetivos comunicativos, y de esta manera, convertir el sistema en instrumento. Estos son los dos aspectos fundamentales del aprendizaje de una segunda lengua (1993: 118-119).

Para la mayoría de los alumnos adultos, aprender una lengua extranjera consiste ante todo en aprender la gramática de esa lengua que, según ellos, es un conjunto de reglas que deberán aprender y aplicar. A gran parte de los alumnos universitarios «saber las reglas» les da seguridad. Además, aunque la práctica lo desmienta constantemente, se identifica el aprendizaje de un idioma, *grosso modo*, con el de cualquier otro tipo de aprendizaje, es decir: incorporar nociones, contenidos.

Ahora bien, esa “gramática” y esas “reglas” son, para el alumno, una serie de preceptos, una normativa que discrimina lo correcto de lo que no lo es, de lo que resulta incorrecto; por lo general se ignoran las nociones de gramaticalidad y agramaticalidad, de lo que es adecuado o inadecuado al contexto comunicativo y, además, se considera la existencia de un modelo de lengua “pura”, verdadera, auténtica y otras variantes espurias, sin pensar siquiera que existen formas más o menos prestigiosas consagradas por la comunidad de hablantes de un determinado idioma.

Con respecto a la gramática de su lengua materna, el alumno la concibe más como un contenido escolar que como una competencia por él adquirida en los primeros años de la infancia y desconoce prácticamente cómo constantemente “hace cosas con las palabras” aplicando de manera espontánea, inconsciente, “reglas” que difícilmente asocia con las de esa disciplina, la “Gramática”, que propone la escuela.

La experiencia me demuestra que la mayoría de los alumnos llega a la universidad sabiendo poco de gramática: les han enseñado poca gramática (y el verbo “enseñar” está usado a propósito: no es que hayan aprendido o sepan poco, les enseñaron poco) y poseen algunas nociones, pero no los instrumentos aptos para realizar un análisis, carecen de habilidades de inducción y deducción que les permitan reconocer y describir las reglas del sistema, ignoran los modelos y las operaciones que permiten elaborar la gramática de una lengua determinada ... Basta este panorama para comprender que en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, y particularmente en lo referido a lo gramatical, el profesor tiene mucho para proponer, indicar, sugerir.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje cognitivista el alumno es, consciente o inconscientemente, partícipe activo de ese proceso: formulando hipótesis a partir de la regularidad lingüística, verificando su plausibilidad o comprobando su inexactitud, fijando la regla, en caso de resultado positivo, y volviéndola a usar para formular nuevos enunciados.

Entre los mecanismos que los alumnos ponen en práctica – generalmente de modo inconsciente y espontáneo – están la tendencia a simplificar el sistema de la lengua extranjera o a generalizar inmediatamente sus reglas (Selinker 1991). He aquí otros dos aspectos que el profesor debe tener en cuenta al programar estrategias de aprendizaje útiles para facilitar y dinamizar el aprendizaje de sus estudiantes.

Se debe dar la ocasión al alumno para que asuma la noción de que el sistema de una lengua es un elemento dinámico y complejo, un producto histórico, y no una estructura ideal y rígida con un comportamiento mecánico como engranaje de relojería. Para ello, las nociones gramaticales deberían propiciar la creación de hábitos de reflexión metalingüística que consientan al alumno:

- a) reconocer funciones y categorías a través de lo cual comprenda por qué es correcto decir: *media manzana* y, en cambio, el registro culto de la lengua rechaza la realización: **media dormida*; evitar el «así no se dice, se dice así» sin explicar los porqués.
- b) diferenciar función sintáctica de valor semántico y advertir la incidencia de ambos en la formación de ciertos enunciados, lo que explica el hecho de que en español, contrariamente a cuanto sucede en italiano con la preposición *per* (que el alumno asocia espontáneamente a *por* o a *para* del español) sea agramatical decir: **Llovió por tres días*, aunque resulte normal: *Se fue por tres días a la montaña*.
- c) prever que ciertos operadores lingüísticos pueden asumir en una determinada lengua usos expresivos que difieren del uso corriente de la categoría

gramatical a la que pertenecen y, en cambio, su forma correspondiente en otro idioma, no, como en los ejemplos contrastivos: (ita.) *Come mai non sei andato al concerto?* / (esp.) *¿Cómo es que no fuiste al concierto?*, en que el operador *mai* del italiano no se corresponde con el adverbio español *nunca*.

- d) tener en cuenta los fenómenos relacionados con las llamadas unidades fraseológicas, conocer las más usuales en la lengua estándar y contar con recursos válidos para identificar las que son desconocidas a fin de descifrar su sentido. Una atención especial debería prestarse a las llamadas “colocaciones” que justifican por qué en español no es normal decir: #*una chica espumosa* o #*un sonriente pueblito*, a pesar de que en italiano los equivalentes de esos sustantivos y adjetivos aparecen juntos corrientemente.

En fin, a esta lista se podría seguir añadiendo aún más y más puntos; pero creo que con los que acabamos de señalar es suficiente para entender a dónde apunta mi propuesta: no enseñar sólo nociones gramaticales, sino presentar éstas como herramientas para que el alumno se familiarice con los procesos inductivos y deductivos que les permitan elaborar reglas y aplicarlas después de haber reconocido su validez.

La reflexión interlingüística se presta eficazmente para este tipo de intervención didáctica por parte del docente, porque el alumno reconoce, debido a su competencia lingüística en L1, cuáles son los enunciados gramaticales y cuáles no; la comparación de estructuras de la L1 con las de la L2 despierta el interés, ayuda a comprender y a memorizar mejor los contenidos gramaticales y, por ende, a incorporarlos más fácil y velozmente a la interlengua como instrumentos de comunicación.

Después de estas rápidas consideraciones sobre la realidad de los sujetos aprendices paso a presentar una propuesta de trabajo nacida de la necesidad de dar espacio en la labor didáctica a estrategias que permitan superar esas limitaciones y faciliten el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En otro trabajo mío¹ he descrito una secuencia de la lengua italiana formada por un sustantivo, acompañado por un sintagma preposicional encabezado por *da* más un verbo en infinitivo (SN + *da* + infinitivo), demostrando a través de una serie de ejemplos que, a pesar de que se repetía siempre esta secuencia en los ejemplos, no se trataba de una misma estructura, y por consiguiente, los significados de cada una de esas secuencias eran distintos y requerían traducciones con estructuras diferentes en otra lengua, en nuestro caso, en español. He aquí la lista de enunciados que presenta esa secuencia:

1. Cerco un libro da leggere in spiaggia.

¹ Actualmente en imprenta.

2. In casa non c'è niente da mangiare.
3. In questa regione ci sono due o tre specie da salvare.
4. Ci sono ancora tutti i piatti da lavare.
5. Mi ha dato un suo articolo da leggere.
6. Ho una fame da morire.
7. Mi sono comprato una nuova macchina da scrivere.

Como resalta el subrayado, todos estos enunciados encierran la secuencia descrita más arriba, aunque se trata en todos los casos de estructuras diferentes o con significados o sentidos distintos. Esto permite la posibilidad de planificar actividades de aprendizaje dirigidas a que el alumno de un nivel intermedio o avanzado se adentre en el funcionamiento contrastivo de dos o más sistemas lingüísticos y tome conciencia de la necesidad de una reflexión interlingüística e intralingüística en el aprendizaje. El hecho de que aparezca una aparente estructura única que el análisis demostrará, en cambio, como construcciones distintas presenta, al menos, dos ventajas: a) despierta la curiosidad y el interés de los alumnos; b) refuerza la convicción de que se deben evitar la simplificación y la generalización superficial.

Veamos rápidamente qué estructuras se encierran detrás de estos enunciados, qué temas gramaticales se pueden afrontar a partir de ellos, y de qué modo hacerlo para que la actividad sirva como verdadero trampolín para consolidar habilidades de análisis y reflexión que permitan, a su vez, acrecentar la autonomía de los alumnos y sugerir estrategias de aprendizaje.

Una primera actividad puede consistir en presentar estos enunciados u otros similares y preguntar a los alumnos qué tienen en común los segmentos subrayados. En un segundo momento, preguntar si en todos los ejemplos se repite la misma estructura. Aquí el profesor tendrá que intervenir guiando a los estudiantes y sugiriendo criterios de análisis, operaciones de reconocimiento de estructuras, etc., hasta que el grupo llegue a una conclusión adecuada. Por último, se podría plantear el problema de cómo traducir esos enunciados al español. Esta actividad tomaba en consideración todos los enunciados, pero las actividades y objetivos propuestos eran pocos y bastantes sencillos. Para adentrarse en el análisis de los contrastes intralingüísticos de estas oraciones y, al mismo tiempo, considerar la contrastividad con la lengua española resultará más eficaz ir proponiendo los enunciados en pequeños grupos de dos o tres enunciados a la vez de acuerdo con algunas oposiciones significativas que ahora pasamos a considerar.

En los cuatro primeros enunciados, el sintagma formado por *da* más infinitivo conforma oraciones subordinadas de verbo no conjugado (las llamadas «proposizioni implicite» en italiano); todas estas subordinadas dependen

de un núcleo nominal; en todas ese núcleo se puede interpretar como complemento directo del infinitivo y el infinitivo tiene valor temporal de futuro. A pesar de todas estas semejanzas, cada uno de estos enunciados es diferente del otro.

Si se compara el enunciado 1 con el 3 hay diferencias en la modalidad oracional:

1. Cerco un libro da leggere in spiaggia.
3. In questa regione ci sono due o tre specie da salvare.

El enunciado de 1 se puede parafrasear con una subordinada de relativo² añadiendo el verbo modal *potere* (Cinque 1988: 455):

Cerco un libro che **possa** leggere in spiaggia.

El enunciado de 3, en cambio, tiene un valor modal distinto, de deber u obligación, llamado también de modalidad deóntica:

In questa regione ci sono due o tre specie che **devono** essere salvate.

Una actividad que prevea la comparación entre estos dos enunciados del italiano y plantee cómo traducir del mejor modo posible estos ejemplos da lugar a sugestivas reflexiones acerca de problemas tales como la modalidad de los enunciados, el uso de los conectores subordinantes³, los verbos y perífrasis modales (*tener que, deber de, haber que*), las subordinadas de relativo (con verbo conjugado o con verboide), etc.

Con respecto al enunciado 2, que tiene también matiz modal de posibilidad:

In questa casa non c'è niente che **si possa** mangiare.

la característica que lo distingue de 1 es que el núcleo nominal está ocupado por un pronombre indefinido (*niente*) y construcciones de este tipo dan lugar a

² En efecto, las gramáticas a estas construcciones las considera proposiciones de relativo con verbo no conjugado.

³ Una de las más plausibles versiones en español es la traducción con *para*: *Busco un libro para leer en el tren*; sin embargo, hay que notar que esta preposición no tiene aquí valor final sino descriptivo-instrumental; mientras que la traducción con *para* del enunciado de 3 (*En esta región hay dos o tres especies para salvar*) no tiene matiz instrumental ni final.

las llamadas “forme relative independenti”: *da mangiare, da leggere, da bere, da coprirsi*, etc. (Cinque 1988: 495).

In questa casa non c'è **da mangiare**.
Portati **da leggere** perché il viaggio sarà lungo.
Subito ci offrono **da bere**.

Este tipo de estructura con núcleo pronombre indefinido permite interesantes análisis contrastivos con el español; en primer lugar porque la traducción al español consiente en algunos casos tres versiones (Hernández 1999: 2301):

En esta casa no hay nada **de** comer
En esta casa no hay nada **que** comer
En esta casa no hay nada **para** comer

En segundo lugar, esas tres posibilidades están supeditadas a ciertas piezas léxicas:

No tengo nada **que** ponerme.
No tengo nada **para** ponerme.
*No tengo nada **de** ponerme.

En tercer lugar, se puede plantear si las llamadas “forme relative independenti” existen también en español o no⁴. Por último, un análisis contrastivo de este tipo servirá para subrayar el hecho de que en español existen oraciones de relativo con verbo en infinitivo encabezadas por *que*, estructura inexistente en italiano.

El enunciado 4 (*Ci sono ancora tutti i piatti da lavare*), comparado con 1, se diferencia porque la subordinada encabezada por *da* no presenta matiz modal de posibilidad, como lo demuestra la sustitución por una frase de relativo con verbo modal *potere*:

Ci sono ancora tutti i piatti **da** lavare.
≠
Ci sono ancora tutti i piatti **che si possono** lavare.

Por otro lado, se diferencia de 3, a pesar de un aparente valor modal deóntico, porque el matiz más sobresaliente es el de acción que aún no ha sido realizada

⁴ Al respecto, consultar Hernández 1999: 2301.

(reforzado por el adverbio *ancora*). El valor contextual de la preposición *da* en este ejemplo resulta más o menos equivalente al de la preposición *senza*:

Ci sono ancora tutti i piatti **senza** lavare.

Este ejemplo puede ser tratado también comparándolo con los otros y centrandó la atención en el uso de las preposiciones: en italiano ya hemos visto la afinidad de significado entre *da* y *senza*; de las posibles traducciones al español podemos afrontar afinidades entre *sin*, *por* y *para*:

Los platos están **sin** lavar todavía.

Los platos están **por** lavar todavía.

Los platos están **para** lavar todavía⁵. (?)

Pasemos ahora a analizar el enunciado 5:

5. Mi ha dato un suo articolo da leggere.

La secuencia subrayada no es un constituyente, un sintagma nominal dentro de la oración, como en los casos analizados hasta aquí; ni la construcción *da + infinitivo* forma una estructura de tipo oracional más o menos equivalente a una oración de relativo. Se trata, en cambio, de un complemento circunstancial con valor final que depende del verbo principal y que podemos desplazar apartándolo del grupo sustantivo-artículo sin alterar la gramaticalidad de la oración:

5a Mi ha dato un suo articolo da leggere.

5b Mi ha dato da leggere un suo articolo.

5c Da leggere, mi ha dato un suo articolo.

Además, puede ser parafraseado con una subordinada final con verbo conjugado:

Mi ha dato un suo articolo **perché io lo legga**.

Este ejemplo, si lo comparamos con cualquier otro de los anteriores, pondrá de relieve la estrecha relación que existe entre estructura sintáctica y signifi-

⁵ En español los usos de *por* y *para* en construcciones como éstas presentan divergencia de uso según las variedades diatópicas; una referencia a este tema en Lenarduzzi 1966: 95-97.

cado, y la necesidad, por consiguiente, de una meticulosa atención a la forma para no caer en la actitud superficial de traducir literalmente las estructuras de la lengua de partida.

En el enunciado 6 (*Ho una fame da morire*) estamos ante una construcción completamente diferente; aquí el sintagma *da + infinitivo* conforma una unidad fraseológica, ha sufrido una lexicalización, se ha fijado en el sistema de la lengua como una locución modal que cuantifica sea a un sustantivo (*fame da morire*), sea a un adjetivo (*bello da morire*), o a un verbo (*Ci siamo divertiti da morire*). La estructura se presta para abordar un tema que generalmente no se trata en las gramáticas tradicionales, o aparece de modo marginal: el de la fraseología. Quien se dedica a la enseñanza del español como lengua extranjera sabe muy bien la importancia de este asunto, cuántos planteamientos complejos pueden solucionarse porque, precisamente, muchas veces la clave que disipa determinadas dudas está precisamente relacionada con la fraseología. Por otra parte, estructuras enfatizadoras como *da morire* (*da impazzire*, *da non credere*, *da perdere la testa*, *da far paura*) probablemente hayan nacido sobre la base de oraciones subordinadas consecutivas:

Un problema così complesso **da impazzire**.

Un rumore tanto forte **da far paura**.

Una storia tanto strana **da non credere**.

como otras expresiones del español que comparten el mismo origen, pero que están encabezadas por el relativo *que*: (*que arde*, *que trina*, *que da gusto*, *que no [dar] más*) que también están relacionadas con la estructura de las subordinadas consecutivas (Álvarez 1995: 28). Veamos algunos ejemplos de estas estructuras españolas formadas a partir de la estructura de las oraciones subordinadas consecutivas:

La situación está **que arde**.

Llegó **que no daba más**.

Este cuchillo corta **que da gusto**.

Una vez más aparece esta preposición italiana *da* asociada con el relativo *que* español; lo cual no resulta del todo extraño si tenemos en cuenta que en muchas de estas secuencias *da* introduce una oración de relativo – lo que justifica que el equivalente español sea un pronombre relativo – y, por otra parte, muchos gramáticos han advertido la afinidad que existe entre las subordinadas comparativas, las subordinadas consecutivas y las oraciones de

relativo.

Por último, en el ejemplo 7 (*Mi sono comprato una nuova macchina da scrivere*), estamos también ante un caso de un complemento nominal, que forma un sintagma ya lexicalizado o casi lexicalizado, del cual encontramos tantos otros ejemplos en la lengua: *gomma da masticare*, *carta da scrivere*, *gomma da cancellare*, *macchina da cucire*⁶, etc. En español, sintagmas de este tipo⁷ se realizan con la preposición *de* (*maquina de escribir*, *goma de borrar*, *boja de afeitarse*, *máquina de coser*); pero también con *para* (*gafas para ver de lejos*, *pastillas para dormir*, *veneno para matar cucarachas*).

Esta estructura se presta para abordar una vez más el tema de la formación de palabras, la lexicografía y la fraseología que están, en realidad, tan íntimamente relacionados. Pero también, una vez más, se propone el complejo tema de las preposiciones y otros estrechamente relacionados con las estrategias de aprendizaje como el uso del diccionario, la reflexión sobre los neologismos, etc.

A lo largo del análisis de estos enunciados y de las propuestas de actividades que se derivaban de ellos hemos realizado un amplio recorrido por distintos aspectos relacionados tanto con la gramática de la lengua italiana como con la gramática del español. En todo momento me he preocupado por indicar, sugerir, proponer posibles equivalencias y las actividades y posibles objetivos a los que pueden dar lugar el análisis de esas simetrías o asimetrías, etc. En síntesis, a través de estas estructuras hemos tocado los siguientes temas: complementos nominales y complementos verbales, estructura de las oraciones relativas, oraciones relativas con verbo en infinitivo, expresión de la modalidad, pronombres relativos y preposiciones, lexicalización de estructuras, fraseología, formación de palabras, perífrasis aspectuales y modales, neologismos ...

Además, durante el análisis y los comentarios de los enunciados propuestos se ha echado mano de una serie de operaciones que han permitido confirmar o descartar nuestras hipótesis; recapitulando, se trataba de operaciones de transformación, sustitución, equivalencia semántica, catalización, elisión, etc., de las que poco a poco debemos hacer tomar conciencia a los alumnos para que las incorporen como herramientas en sus estrategias de aprendizaje.

Resulta indispensable, sin embargo, plantearse la siguiente pregunta: ¿Qué ventajas puede presentar una reflexión lingüística presentada de esta

⁶ En italiano se acepta también la preposición *per* en algunos contextos: *macchina per cucire*, *macchina per scrivere*.

⁷ Llamados «lexías complejas», «sinapsias» o «locuciones denominativas complejas» (Almela Pérez 1999: 152).

manera? Antes de dar una respuesta es necesario recordar que se trata de una propuesta, como ya se ha dicho, para un curso de formación de mediadores lingüísticos de nivel intermedio o avanzado. Es seguro que estas estructuras ya son conocidas y manejadas por los estudiantes; por consiguiente, el objetivo principal de estas actividades no es acceder a nuevas estructuras, sino consolidar y ampliar las estrategias de aprendizaje de los alumnos. Sobre la base de esta premisa se pueden señalar las siguientes características de un trabajo como el que estamos presentando:

- a) Se propone un contenido gramatical no propiamente como contenido sino como actividad, y como actividad de reflexión en la que el alumno debe participar activamente.
- b) Este planteo evita el condicionamiento de la tradición descriptiva de la gramática y la organización gradual de los contenidos proponiendo un enfoque “transversal” en que se analizan varios temas y se descubre la concomitancia existente entre todos ellos permitiendo una visión más rica y compleja del sistema de la lengua.
- c) La confrontación de estructuras de la lengua materna del alumno con las de la lengua extranjera permite descubrir y asociar elementos que de otro modo no se relacionarían: una frase de relativo del italiano puede tener como equivalente en español una construcción de finalidad; la preposición italiana *da* equivale en muchos casos a *para* en español; en español hay expresiones enfatizadoras que empiezan con *que* más verbo conjugado; esas expresiones, además, describen siempre un estado y, por lo tanto, se usan siempre con el verbo copulativo *estar* y no con *ser*, etc.
- d) Este tipo de actividad se adecua a la propuesta de la moderna didáctica de incorporar los contenidos progresivamente, a modo de espiral; de esta manera se pueden repasar y reforzar estructuras ya conocidas e incorporar otras nuevas reconociendo la afinidad entre unas y otras.
- e) Como ya se ha dicho, debidamente propuestas por el profesor, la contrastividad incentiva el interés y la participación de los estudiantes.

¿Y las desventajas? La principal quizá consista en el riesgo de intimidar a los alumnos con un tipo de trabajo centrado en el análisis gramatical para el cual podrían no sentirse preparados. Es necesario tener en cuenta los distintos estilos individuales de aprendizaje ya que un trabajo de este tipo, sobre todo si no está debidamente motivado por el profesor que lo propone, puede desalentar a quienes tienden a estrategias cognitivas de tipo deductivo, que necesitan la certeza de un cierto “orden” (aunque éste sea sólo aparente) y prefieren no ponerse en juego.

De todas maneras, creo que análisis contrastivo da enormes oportuni-

dades al docente para crear actividades dirigidas a incentivar las estrategias de aprendizaje y la autonomía en el estudio. La que yo he querido proponer es sólo una de ellas, como modesto aporte que espero que resulte útil a los colegas y que sea motivo, sobre todo, para que se inventen otras mejores.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1996), *Profesor en Acción. El proceso de aprendizaje*, Madrid, Edelsa.
- Almela Pérez R. (1999), *Procedimientos de formación de palabras en español*, Barcelona, Ariel.
- Álvarez A. (1995), *Las construcciones consecutivas*, Madrid, Arco Libros.
- Bosque I. - Demonte V. (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 3 vols.
- Cinque G. (1988), «La frase relativa», en L. Renzi - G. Salvi - A. Cardinaletti (eds.), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Bologna, Il Mulino, vol. 1, pp. 443-505.
- Hernández M.L. (1999), «El infinitivo», en I. Bosque - V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, vol. 2, pp. 2197-2355.
- Lenarduzzi R. (1996), *Las preposiciones por y para en los complementos verbales de espacio y tiempo*, Roma, Bulzoni.
- Mariani L. (1994), «Verso una metodologia per l'attivazione di strategie di apprendimento nel curricolo di Lingua Straniera», en M.G. Moro - P. Pellicoli (eds), *Strategie di apprendimento*, Venecia, IRRSAE Veneto, pp. 35-50.
- Mariani L. (2000), «Saper apprendere: verso la definizione di un curricolo esplicito», *Lingua e Nuova Didattica*, 29:4. Disponible también en: http://www.learningpaths.org/Articoli/saper_apprendere.html.
- Moro M.G. - P. Pellicoli (1994), *Strategie di apprendimento*, Venecia, IRRSAE Veneto.
- Muñoz Licerias J. (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- Renzi L. - Salvi G. - Cardinaletti A. (1988-1991), eds., *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Bologna, Il Mulino, 3 vols.
- Santos Gargallo I. (1993), *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Selinker L. (1991), «La Interlengua», en J. Muñoz Licerias, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 79-101.
- Skytte G. - G. Salvi - M.R. Manzini (1991), «Frası subordinate all'infinito», en L. Renzi - G. Salvi - A. Cardinaletti (eds.), *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Bologna, Il Mulino, vol. 2, pp. 483-570.