

## Lenguas afines

SIMONE GRECO  
Università per Stranieri di Perugia

Simone Greco es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Perugia. Doctorando en Lengua Española y Lingüística General en la Universidad Autónoma de Madrid, colabora con D.<sup>a</sup> Dianella U. Gambini, profesora de Lengua Española y Traducción en la Facultad de Lengua y Cultura Italianas de la Universidad para Extranjeros de Perugia. Bajo la dirección del profesor D. Javier García González, está llevando a cabo un estudio sobre las colocaciones léxicas del español, la traducción como actividad del aprendizaje de lenguas extranjeras y la enseñanza del léxico en la clase de lengua. Ha publicado un ensayo de traductología, *Transpensando*, y la monografía *Un quartiere satellite del paradiso*, estudio crítico de la novela Últimas noticias del paraíso, sexto éxito de Clara Sánchez y III Premio Alfaguara de Novela en 2000.

**Resumen:** El propósito de mi trabajo es el análisis de algunas repercusiones que las analogías interlingüísticas pueden tener sobre el aprendizaje de una lengua extranjera próxima a la lengua materna; mis reflexiones se centrarán en el aprendizaje del español por itálofonos y en el análisis de las divergencias de uso del subjuntivo, un modo verbal que siempre requiere un ahínco no indiferente a todo aprendiente del otro idioma romance, insistiendo en la posibilidad que brinda el análisis contrastivo de aprender a conocer la propia lengua materna partiendo de la lengua meta.

### 1. Introducción

El aprendizaje de una lengua por hablantes de un idioma próximo, tal es el caso de los itálofonos que aprenden español y viceversa, entraña el surgir de unas dificultades, resultantes precisa y paradójicamente de las adherencias entre las dos lenguas, cuya relevancia, directamente proporcional al avance de la competencia, puede comportar que el aprendiente se fosilice en la producción de expresiones que no corresponden con las del hablante nativo, y transparentar una imposibilidad de alejamiento de la lengua materna o bien una malograda explotación de los elementos comunes que ésta comparte con la lengua meta.

La determinación de las discrepancias entre las estructuras de la lengua materna y las de la lengua fin radica en la comparación, cuya ambición es el análisis a posteriori de los errores del discente, quien, de acuerdo con la visión generativista, mientras aprende, esboza su propia gramática. Se podría pensar, grosso modo, en las antípodas de una cuerda elástica, cuya tensión progresiva, pero nunca constante, ocasione arrimos y alejamientos.

Trasparenta esta analogía una visión conceptual de la interlengua propia de cada alumno, donde el error constituye una manifestación indispensable y necesaria del proceso de aprendizaje, ya que las tareas de identificación y reconocimiento favorecen su progresiva eliminación:

«Human learning is fundamentally a process that involves the making of mistakes». (Brown, 1994: 204, cit. en Martínez, 2003)

En Italia, la enseñanza del español suele hacer hincapié en las disimetrías léxicas, a saber, falsos amigos y distintas matizaciones de términos próximos en los dos idiomas, y gramaticales, ahondando en las diferencias en los usos del subjuntivo, del condicional y de las preposiciones, confiando en que el parecido entre los dos idiomas romances corrobore la validez de tal planteamiento, y aproveche los frutos de la transferencia positiva (Matte Bon, 2004).

Desdichadamente, no es oro todo lo que reluce, y, muchas veces, una construcción paralela puede esconder una trampa:

«Esto depende, como es sabido, de procesos evolutivos en parte paralelos y en parte divergentes: a raíces etimológicas comunes corresponden a menudo diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso. Pero el hablante común no es consciente de estos fenómenos, y, en el intento de aproximarse a la otra lengua, oscila entre la confianza y el desengaño, al toparse con las numerosas ambigüedades y equivalencias más o menos parciales». (Calvi, 2004)

Las propiedades afines del español y del italiano pueden revelarse un arma de doble filo, llegando a estorbar el proceso de aprendizaje del discente, cuya primera actitud optimista respecto a una lengua inmediata, que le permite entender bastante bien lo que lee y comunicar lo imprescindible con sólo un mínimo conocimiento, puede reajustarse a medida que avanza en su interlengua.

De hecho, el proceso de aprendizaje de lenguas afines se desarrolla de forma peculiar, con una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, y una propensión sucesiva hacia el distanciamiento. La conciencia de las dimensiones reales del contraste es, en ambos casos, un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia.

El propósito de mi trabajo es el análisis de algunas repercusiones que las analogías interlingüísticas pueden tener sobre el aprendizaje de una lengua extranjera próxima a la lengua materna; mis reflexiones se centrarán en el aprendizaje del español por itálofonos y en el análisis de las divergencias de uso del subjuntivo, un modo verbal que siempre requiere un ahínco no indiferente a todo aprendiente del otro idioma romance, insistiendo en la posibilidad que brinda el análisis contrastivo de aprender a conocer la propia lengua materna partiendo de la lengua meta. Un esmero lingüístico que gratifica doblemente y que la palabra Cultura resume y amplía a la vez:

«Mas dicha investigación sobrepasa los límites de la lingüística aplicada, al centrarse en un tipo de análisis que, por su naturaleza, nos proporciona la posibilidad de observar desde otra perspectiva –no ya interna sino externa–, estructuras, funciones y potencialidades de una determinada expresión de un determinado signo, registrados en una lengua A, puesto que su observación contrastiva con los de una lengua B los sitúa fuera de los límites con los que en la lengua A normalmente se suele encauzar su observación metalingüística». (Sánchez, 1993: Prefacio, xi)

## 2. La influencia interlingüística

El concepto de influencia interlingüística en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras gravita tanto alrededor del modelo psicológico conductista, léase behaviorismo, como de los postulados del análisis contrastivo de Robert Lado.

El behaviorismo explica la conducta lingüística a través del modelo estímulo ⇒ respuesta ⇒ refuerzo, por lo que un niño que adquiere su lengua materna organiza una serie de hábitos, o sea una asociación de un estímulo y una respuesta, correspondientes al contacto que tiene con la L1, que le permiten alcanzar una competencia gradualmente significativa.

El aprendizaje de una lengua extranjera prevé, por consiguiente, un proceso análogo, en el que el discente organiza el material lingüístico para constituir su propia competencia.

Tautológico resulta, por ende, destacar la posibilidad de que entre ambos procesos pueda darse un transvase de unidades, en un primer momento unidireccional, de la L1 a la L2, achacable a la falta de dominio del idioma por aprender, y, sucesivamente, bidireccional, tanto de la L1 a la L2 como de la L2 a la L1, debido al dominio parejo de ambos idiomas (Domínguez, 2004: 13).

A tal respecto, Robert Lado mantiene que el estudiante tiende a trasladar la estructura gramatical de la lengua nativa a la lengua extranjera, aplicando a ésta las formas de las oraciones, los recursos de modificación, el número, el género, y los tipos de caso de su lengua nativa.

Concibiendo la L1 como estorbo en la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos por la efectividad de áreas en contraste, Lado está en pro de un análisis contrastivo que identifica las semejanzas y las divergencias entre lengua materna y lengua meta.

El planteamiento de Lado se revela válido y tambaleante a la vez, porque las dificultades se concretizan no solamente en las zonas de divergencias entre los sistemas, sino principalmente en los casos de afinidades parciales, lo que motiva aún más el estudio interlingüístico apto para inventariar las áreas de opacidad.

La idiosincrasia psicológica de este complejo fenómeno posee un doble matiz: de un lado, el nuevo proceso de aprendizaje revela su peculiaridad ecológica por intentar equipararse en lo posible a algo ya conocido; de otro, entra en juego el automatismo al que está supeditada la elección de la estructura correcta dentro del código lingüístico principal, la cual se produce a modo de reflejo. En el uso de una lengua extranjera, la subyacente tendencia a la selección automatizada se revela infeliz, porque incongruente y reiteradamente referida a la lengua materna.

A tal propósito, la neurolingüística brinda datos cada vez más interesantes y esclarecedores de las estrategias cognitivas que concurren en el aprendizaje de lenguas próximas: a la vieja teoría de la lateralización, que identificaba en el hemisferio izquierdo del cerebro la sede del lenguaje, se han sustituido visiones neurológicas centradas en la complementariedad funcional de los dos hemisferios; el bilingüismo llevaría a una organización cerebral peculiar, con distintas localizaciones de las lenguas aprendidas, que, en caso de fuertes afinidades, en cambio, serían almacenadas de manera más compacta.

Sinópticamente, tal actitud se traduce en un traslado a la L2 de las estructuras de la L1:

«El aprendizaje de una tarea A influirá en el ulterior aprendizaje de la tarea B. Si por tarea A entendemos la adquisición de la lengua materna y por tarea B el aprendizaje de una lengua extranjera, podemos entender que nuestra L1 tiene influencia en el proceso de aprendizaje de una L2». (Domínguez, 2001: 10)

Por un lado, el efectivo paralelismo entre los dos sistemas lingüísticos patentiza una transferencia positiva; por el otro, la vertiente negativa, además de ser indicio de interferencia, incluye otros fenómenos como la tendencia, recurrente entre italiano y español, a evitar estructuras complejas o abusar de las más sencillas, puesto que a menudo las dos lenguas no

divergen en la estructura sino en la frecuencia de uso de la misma, a nivel discursivo o pragmático.

Así que la efectividad de la influencia interlingüística tiene que ver con el grado de similitud existente entre ambas lenguas: los idiomas emparentados resultan los más fáciles de aprender, porque directamente proporcionales al aumento de las diferencias son las probabilidades de transferencia cero, a saber, la interferencia, imputables a múltiples factores tanto estructurales como extralingüísticos, y que pueden afectar a la variedad diastrática, a la diatópica o bien a la diafásica de la lengua:

«El proceso de la interferencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se debe sólo a diferencias culturales entre comunidades lingüísticas, ni únicamente a las diferencias tipológicas de las lenguas, sino también y además a las características individuales de cada aprendiz y su situación y contexto, así se pueden considerar aspectos psicológicos y físicos como causantes de interferencia, como la excitación, miedo, cansancio, etc.». (Domínguez, 2004: 16)

Un papel cardinal lo desempeña la percepción de distancia, o sea la hipótesis de mayor o menor proximidad de los dos códigos, que, en el aprendizaje del español por itálfonos, trasluce tres fases, correspondientes a las tres etapas destacadas por Kellerman y conceptualizadas en su intuición de procedimiento en forma de U.

El principiante tiende a trasladar a la lengua extranjera incluso estructuras muy marcadas de su lengua materna, y aún más al descubrir fuertes analogías entre ésta y la L2: la percepción de distancia es mínima. Alcanzado un nivel intermedio, el discente pierde la confianza en la transferencia, porque se transparentan las diversidades: la percepción de distancia entra en juego, haciendo hincapié en todas las divergencias. A medida que va consolidando su competencia en la L2, el aprendiente supera la desconfianza y se muestra más disponible a la transferencia; al mismo tiempo, se registra una tendencia general hacia el estancamiento del aprendizaje y la fosilización de los errores, que refleja la persistencia de determinadas desviaciones lingüísticas durante las diferentes secuencias de los sistemas de interlengua. Frente al esfuerzo que supone incrementar la competencia en la lengua fin, los conocimientos adquiridos hacen oscilar el fiel de la balanza hacia la transferencia, estrategia meramente más económica:

«Este procedimiento en forma de U (u-shaped), es fácilmente observable entre los italianos que aprenden español: en el primer contacto con la nueva lengua predomina la transferencia positiva; luego los alumnos, desorientados por las falsas analogías, tienden a tomar las distancias de la L2, pero vuelve a manifestarse pronto la tendencia a trasladar incluso estructuras marcadas, como demuestra, por ejemplo, la frecuencia del code-switching entre hablantes bilingües, incluso de elevado nivel cultural». (Calvi, 2004)

Transferencia y percepción de distancia determinan trascendentalmente todo enfoque de lenguas próximas, y el error revela su idiosincrasia positiva de dúplice efecto: es el único indicio de los mecanismos cognitivos implicados en la producción lingüística y la evidencia de que el aprendiente, de acuerdo con las consideraciones de Corder, está avanzando en su interlengua, que, filtro entre lengua materna y lengua meta, funciona a modo de sistema lingüístico intermedio.

### 3. La enseñanza del español en Italia

El discente italiano que opta por el estudio del español como lengua extranjera está movido por motivaciones de atracción por la inmediata accesibilidad del idioma, la vitalidad de

su cultura, las dotes comunicativas de sus hablantes nativos, el interés turístico, etc., ingredientes imprescindibles de su actitud positiva hacia la nueva cultura.

Los primeros contactos con la lengua extranjera, al patentizar la afinidad entre los dos sistemas vocálicos, afianzan la hipótesis de cercanía, conque de facilidad; el avance resulta rápido, y la consideración de la L2 como variante de la lengua materna se superpone a la de lengua diferente a la L1, porque de inmediata comprensión, tanto en su forma escrita como en la expresión oral:

«Tanto en la audición de mensajes orales como en la lectura de textos escritos, el alumno reconoce un gran número de palabras transparentes, que le permiten un rápido acceso al significado, utilizando su vocabulario potencial. Las analogías estructurales también desempeñan un papel decisivo: mientras que en francés el sistema de la negación y el de la interrogación plantean una inmediata percepción de distancia, el paralelismo entre italiano y español en estos terrenos acentúa la sensación de cercanía». (Calvi, 2004)

Es precisamente la sensación de cercanía que motiva la equivalencia y la correspondencia como estrategias privilegiadas para averiguar, conque perfeccionar, las hipótesis sobre la lengua fin, planteadas según la coincidencia o la reciprocidad de buena parte de los nuevos elementos lingüísticos con los de la L1.

Corolario de tal inmediatez es un rápido logro de la competencia expresiva en la L2. Sin embargo, este primer éxito en el proceso de aprendizaje no consigue mermar la distancia entre las habilidades receptivas y las de producción, por lo que, en la enseñanza a italófonos, se suele hacer más hincapié en las regularidades e irregularidades de la lengua meta, tal es el caso de la formación del femenino, y en las disimetrías léxicas y gramaticales existentes entre ésta y la L1.

De ahí que, paralelamente a la conciencia de que se encuentran ante dos idiomas que, aun siendo muy similares entre sí, son distintos, y de que el aprovechamiento sistemático de los parecidos puede generar numerosas ambigüedades o incomprensiones, cunda en los aprendices italianos la desconfianza, por lo que durante un largo período de tiempo los efectos de la transferencia positiva tienden a quedar en entredicho, para ser recuperados más adelante en el proceso.

La similitud entre español e italiano puede revelarse, muy a menudo, engañosa, y el hecho de que numerosas palabras idénticas o casi idénticas expresen significados distintos en los dos idiomas, tal es el caso de burro (it.) > mantequilla (esp.), de aceto (it.) > vinagre (esp.), de melanzana (it.) > berenjena (esp.) o de salire (it.) > subir (esp.), es la prueba de una celada difícil, manifestada por falsos amigos, palabras inexistentes o expresiones no frecuentes en uno de los dos idiomas, que, de todas formas, no carcome la inicial actitud positiva del discente:

«En líneas generales, durante el primer año de estudio, el alumno está dispuesto a asimilar las divergencias, manteniendo, al mismo tiempo, una actitud de confianza y una sensación de facilidad. En el terreno del léxico, por ejemplo, llega a poseer sin demasiado esfuerzo un patrimonio que le brinda la posibilidad de expresarse en las situaciones corrientes, añadiendo al vocabulario potencial cierto número de palabras opacas y almacenando con relativa facilidad algunas parejas o series de falsos amigos. Con las lógicas diferencias individuales, el nivel de competencia alcanzado suele ser bastante alto, la aproximación a la norma aceptable y las interferencias modestas; y esto no sólo por lo que se refiere a la comprensión, tanto oral como escrita, sino también a las habilidades productivas». (Calvi, 2004)

Una directriz menos feliz la marcan las divergencias gramaticales: más complejo resulta aprender la correcta distribución de algunos usos de los modos verbales, lo que sí plantea problemas de interferencia aun a personas que se mueven con soltura en ambas lenguas:

«De todas las disimetrías que existen entre el español y el italiano es éste, probablemente, el ámbito más estudiado y mejor descrito. Constantemente se insiste en las diferencias que existen en el uso del subjuntivo o del condicional entre el español y el italiano, en las diferentes maneras de expresar lo que en italiano se expresa con *c'è / ci sono* de las que dispone el español, o en las dificultades que plantea el uso de las preposiciones o de las perífrasis verbales, por poner tan sólo algunos ejemplos». (Matte Bon, 2004)

Es importante programar las actividades basándose en las dificultades que conlleva la romance semejanza de las dos lenguas e insistir en los usos que pueden dar lugar a confusiones por motivos interlingüísticos, o sea por interferencia con la lengua materna, pero también prestar especial atención a los usos más complejos por motivos de tipo intralingüístico, es decir, por el propio funcionamiento interno de la lengua meta:

«Lo que el genio de una lengua prefiere expresar de cierta manera, tendrá que expresarse de manera distinta en otra lengua si se quiere respetar su carácter». (García, 1983: 58)

#### 4. El subjuntivo

El aprendizaje de los usos del modo subjuntivo es un clásico ejemplo de actividad espinosa tanto para los itálofonos como para los hispanohablantes que se proponen aprender el idioma del país mediterráneo de ultramar, porque la similitud entre la lengua materna de los aprendientes y la lengua objeto favorece, reiteradamente, la influencia interlingüística, cuya forma patente, en los casos en los que el variado abanico de los usos del subjuntivo es diferente al del congiuntivo, es la interferencia. Además, ni el enfoque sintáctico, ni el semántico o bien el pragmático acaban resultando exhaustivos, ya que los alumnos aprendices de cualquier lengua extranjera no tienen por qué presumir de conocimientos de ciencias humanísticas:

«En definitiva, podemos presentar los tiempos verbales de subjuntivo en la medida en que son necesarios para que los alumnos asimilen y se ejerciten en ciertas funciones comunicativas. Ya en el nivel inicial se estudian ciertas funciones que en estadios más avanzados podemos abordar sirviéndonos de algunos usos del modo subjuntivo». (Gutiérrez)

La contextualización de las tareas y una incorporación progresiva de los varios usos, siguiendo una organización funcional que permita relacionar estos contenidos con otros, resultan clave para que los alumnos no se prospecten el dominio del subjuntivo como mera aspiración a lo imposible, sino como un recurso más que los ayude a comunicarse de manera más adecuada y correcta.

Profundizando, en cuanto a los usos disimétricos, son cuantiosos los ejemplos en los que el uso del subjuntivo en una lengua no encuentra correspondencia en la otra, y la romance armonía se hiende, reduciéndose, ex abrupto, a mero tema latente, como demuestran los cuadros sinópticos a continuación:

a) Es frecuente en español el uso del subjuntivo en proposiciones desiderativas aparentemente independientes. El esquema, eventualmente seguido por un complemento, es que + subjuntivo. El italiano, en cambio, selecciona dos esquemas:

adjetivo + sustantivo

¡Que aproveche! ⇒ Buon appetito!  
¡Que tengas suerte! ⇒ Buona fortuna!  
¡Que te diviertas! ⇒ Buon divertimento!

imperativo

¡Que sigas bien! ⇒ Stammi bene!

b) En español, se usa el subjuntivo en todas las personas del imperativo negativo. El italiano selecciona, en la II persona del singular, una forma del infinitivo y, en la II persona del plural, una forma negada del imperativo positivo:

	Italiano	Español
I s.:	_____	_____
II s.:	non piangere	no llores
III s.:	non pianga	no llore
I p.:	non piangiamo	no lloremos
II p.:	non piangete	no lloréis
III p.:	non piangano	no lloren

c) El italiano recurre al subjuntivo en algunos módulos de duda o suposición, siguiendo el esquema interrogativo *che + subjuntivo...?*. El español selecciona, en estos casos, el futuro de indicativo:

Andrés no ha venido ⇒ Andrea non è venuto.  
¿Estará enfermo? Che sia malato

Antonio está un poco raro ⇒ Antonio sembra un po' strano.  
¿Le habrá ocurrido algo? Che gli sia successo qualcosa?

d) En las proposiciones subordinadas temporales, al uso español del subjuntivo corresponde el uso italiano del futuro simple de indicativo:

Cuando lo sepa, se enfadará ⇒ Quando lo saprà, andrà in collera  
En cuanto lo sepa te lo diré ⇒ Non appena lo saprò, te lo dirò  
Me acordaré de ti mientras viva ⇒ Ti ricorderò finché vivrò

e) En las proposiciones subordinadas relativas, el español selecciona el subjuntivo si el antecedente no está especificado por el hablante; en italiano, se usa el indicativo:

¡Sálvese quien pueda! ⇒ Si salvi chi può!  
Que entre quien quiera ⇒ Che entri chi vuole  
El que lo sepa, que lo diga ⇒ Chi lo sa, lo dica

f) Si el antecedente es explícito y la relativa introduce un contenido no experimentado, al subjuntivo español pueden corresponder, en italiano, tres diferentes posibilidades:

Indicativo, si la relativa es un sistema abierto:

Puedes coger el libro que te interese ⇨ Puoi prendere il libro che ti interessa

Subjuntivo, si la relativa implica la elección de concretos elementos del sistema:

Busco una secretaria que hable tres lenguas ⇨ Cerco una segretaria che parli tre lingue

Futuro de indicativo si la relativa implica la elección de concretos elementos del sistema, remitiendo al futuro:

Los estudiantes que no se matriculen no podrán asistir a las clases ⇨ Gli studenti che non si iscriveranno non potranno frequentare le lezioni

g) En la mayoría de las proposiciones subordinadas adverbiales, si el contenido expresa una idea no experimentada o de valor futuro, el español selecciona el subjuntivo; el italiano, el indicativo:

Puedes vestirte como quieras ⇨ Puoi vestirti come vuoi  
Nos encontraremos donde prefieras ⇨ Ci incontreremo dove preferisci  
Cuando te jubiles, podrás hacer todo lo que quieras ⇨ Quando andrai in pensione potrai fare tutto ciò che vuoi

h) En las proposiciones subordinadas sustantivas, a diferencia del español, que opta por el indicativo si la oración es afirmativa, el italiano recurre al subjuntivo después de los verbos que indican una opinión, una suposición o una incertidumbre:

Creo que él tiene razón ⇨ Credo che abbia ragione

i) A diferencia del italiano, las proposiciones interrogativas indirectas se construyen, en español, con el indicativo:

No sé si tienes razón ⇨ Non so se tu abbia ragione

l) En las proposiciones subordinadas comparativas, el español usa el modo indicativo; el italiano, el subjuntivo:

Es el coche más caro que hay ⇨ È l'auto più cara che ci sia  
Es más inteligente de lo que tú crees ⇨ È più intelligente di quanto tu creda  
Es más difícil de lo que yo pensaba ⇨ È più difficile di quanto pensassi

m) En castellano, se usa el subjuntivo después de los verbos que indican voluntad, deseo, ruego y orden; el italiano selecciona el infinitivo:

Te propongo que examines la cuestión ⇨ Ti propongo di esaminare la questione

## 5. Conclusiones

Gran parte del proceso de aprendizaje fundamenta en la distancia que el discente percibe entre su lengua materna y la lengua extranjera que se propone aprender.

La percepción mínima de distancia entre español e italiano favorece una primera actitud positiva del aprendiente, quien, en el caso del español para itálofonos o bien del italiano para hispanohablantes, no ve traicionada su motivación de acercamiento a una cultura próxima, y que, precisamente por su inmediatez, puede resultar hasta simpática, tanto en un sentido estrecho, relacionado con la estereotipada actitud de los hablantes nativos, como en uno más amplio, que destaca la lengua fin como variante de la L1.

Sin embargo, los sistemas bien diferenciados de los dos idiomas romances, idiosincrasias de los códigos lingüísticos que el hablante no nativo tiende a superponer, tal es el caso de los falsos amigos o del subjuntivo, engendran varias actitudes en cadena en el aprendiente, quien, de la desconfianza, pasa a una propensión hacia el distanciamiento; la transferencia lingüística, un recurso cardinal en los primeros pasos del aprendizaje, por patentizarse muy a menudo como interferencia en las etapas intermedia, queda latente, por ende, hasta el alcance de los niveles más avanzados:

«Esta hipótesis es la única que puede dar cuenta de los numerosos casos que tantas veces nos parecen incomprensibles a los que enseñamos español en Italia, en los que se producen errores que teóricamente no tienen explicación, en contextos en los que las estructuras, las expresiones o la organización del discurso utilizadas normalmente son idénticas o casi idénticas en ambas lenguas. ¡Cuántas veces hemos oído o exclamado nosotros mismos “¡Pero si es igual que en italiano!”! Ante esto me pregunto a veces por qué nunca ningún estudiante nos contesta “¡Pero yo cómo lo voy a saber!””, “Sí, pero el italiano y el español son dos lenguas distintas y yo no estaba seguro” o “Pero si usted mismo me ha dicho muchas veces que tenemos que desconfiar y no traducirlo todo al pie de la letra”». (Matte Bon, 2004)

Plantear la enseñanza de lenguas afines adoptando un enfoque contrastivo se prospecta, por consiguiente, no del todo infalible.

Por un lado, la toma de conciencia de las diferencias entre dos lenguas próximas puede llegar a anular los provechos de la transferencia positiva, la cual, a su vez, revela dos facetas: utilísima en los primeros avances de la inestable y variable interlengua, puede favorecer el estancamiento del aprendizaje justo alrededor de la máxima competencia, de manera que son una minoría los aprendices de nivel superior de una lengua extranjera cercana a su lengua materna.

Por otro lado, precisamente de la conciencia de las disimetrías de los dos códigos lingüísticos puede aprovechar el aprendiente para progresar en su interlengua, y así, a pesar del vaivén que este sistema lingüístico transitorio comporta a lo largo del entero proceso de aprendizaje, llegar a ser un hablante competente: el análisis contrastivo le brinda la dúplice oportunidad de identificar paralelismos y divergencias y, asimismo, de perfilar y matizar situaciones y funciones propias de cada una de las lenguas:

«La conciencia de las dimensiones reales del contraste es un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia». (Calvi, 2004)

El análisis contrastivo, en el que suele hacer hincapié la enseñanza del español en Italia, al patentizar una dicotomía idiosincrásica, que lo proyecta como eficaz, provechoso y resbaladizo a la vez, hace urgente y necesario el desarrollo de una didáctica específica del español para itálofonos.

## Bibliografía

- Blas Arroyo, J. L., Manuela Casanova Ávalos (2003), *La influencia de la lengua materna en algunos valores de la disponibilidad léxica en el español de una comunidad bilingüe*, en Doval Reixa, I. y M.ª Rosa Pérez Rodríguez (2003)
- Brown, H. D. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, New Jersey
- Calvi, M. V. (2004), *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*, Revista RedELE, número I, <http://www.sgci.mec.es/redele>
- Carrera Díaz, M. (1997), *Grammatica spagnola*, Laterza, Roma – Bari
- Domínguez Vázquez, M. J. (2001), *En torno al concepto de interferencia*, <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
- Doval Reixa, I. y M.ª Rosa Pérez Rodríguez (2003), *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción*, Universidad de Vigo
- Galiñanes Gallén, M. (2004), *Proprio/propio. El análisis contrastivo en la clase de español*, Espéculo – Revista de estudios literarios, número 28, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/propio.html>
- García Yebra, V. (1983), *En torno a la traducción*, Gredos, Madrid
- Gutiérrez Quintana, E., *El subjuntivo en español e italiano*, [http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno\\_14-07.html](http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno_14-07.html)
- Martínez Agudo, J. (2003), *La psicolingüística y el aprendizaje de lenguas*, en Doval Reixa, I. y M.ª Rosa Pérez Rodríguez (2003)
- Matte Bon, F. (2001), *Gramática comunicativa del español*, Tomo I, Edelsa, Madrid
- Matte Bon, F. (2004), *Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia*, Revista RedELE, número 0, <http://www.sgci.mec.es/redele>
- Melero Abadía, P. (2000), *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid
- Sánchez Montero, M. (1993), *Perífrasis verbales en español e italiano*, Edizioni Lint, Trieste