

LOS SUPLEMENTOS CONTRASTIVOS PARA LOS MANUALES DE IDIOMAS DIRIGIDOS A HABLANTES DE IDIOMAS AFINES: ¿DIDÁCTICA O MARKETING? EL CASO DEL ITALIANO PARA HISPANÓFONOS

DAVIDE MARTINI ALFIERI
CENTRO SUPERIOR DE IDIOMAS MODERNOS-
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
FEDERICA SIMONE AGOSTINETTI
UNIVERSIDAD PRIVADA JUAN DE VILLANUEVA

1. Introducción. Marco de aparición de la nueva generación de suplementos contrastivos

En los últimos años, la unificación de Europa ha fomentado la movilidad entre sus países y el plurilingüismo. Como resultado, se ha venido incrementando la actividad en la traducción y la enseñanza de los idiomas a niños y adultos. Especialmente en cuanto a esta última franja, la tendencia es a requerir plazos más rápidos de aprendizaje con un compromiso más limitado y una dedicación puntual, lo que implica la optimización de los tiempos de estudio y de exposición a la lengua meta. Aprender de adultos un idioma extranjero ya no es cosa de especialistas sino una exigencia formativa que se va desarrollando de acuerdo con las limitaciones que acabamos de mencionar, luego de una forma cada vez más eficiente y conciente, en una palabra: personalizada.

Dentro de este marco, es llamativo que en lo que los textos empiezan a tener éxito editorial algunos autores consideren como un paso lógico para su mayor difusión el encargo de un "suplemento contrastivo", cuyo criterio de estructuración está caracterizado por la comparación con el idioma mejor conocido del estudiante. Esto significa que existe conciencia, dentro de la glotodidáctica, de que los idiomas ya conocidos – tanto el materno como los ya aprendidos – influyen sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Lo sorprendente no es que esta idea exista, sino que sea retomada desde un punto de vista operativo después de su relativo fracaso teórico en los años 70-80, cuando la posibilidad de predecir y evitar los errores de los estudiantes se demostró insuficiente para la creación de un modelo didáctico eficaz (véase I. SANTOS GARGALLO, 1993 y M.V. CALVI, 1995).

2. Vieja y nueva contrastiva

Desde entonces ha habido importantes aportes provenientes del aparato teórico de la lingüística (por ej. la neurolingüística y la pragmática, reflejado en el «paulatino abandono del análisis en el nivel oracional, la consiguiente ampliación del análisis hacia aspectos que inciden en la lingüística del texto y de la pragmática» (I. SANTOS GARGALLO, 1993: 161), y en los recursos tecnológicos disponibles (por ejemplo los ordenadores y la lingüística computacional) que permitirían plantear una especie de renacimiento, una «nueva contrastiva» en la didáctica de los idiomas modernos ya que «a differenza del formalismo tradizionale, si sostiene oggi che le conoscenze formali rappresentano un mezzo e non lo scopo finale del processo di insegnamento/apprendimento.» (M. V. CALVI, 1995: 135).

Creemos que, por lo menos en el caso del italiano enseñado a hispanohablantes, los recursos europeos se han limitado a sustentar proyectos aislados, algunos de investigación, relacionados con la movilidad dentro de Europa y hacia Europa, pero que no han conformado un aparato teórico-práctico sólido y coherente para la didáctica de las lenguas afines.

Por otro lado, el encargo de suplementos contrastivos, no obstante sus resultados positivos para la enseñanza, no es parte de un proyecto en gran escala, sino más bien el resultado de una estrategia comercial por parte de los editores. Estrategia legítima y útil, por cierto, pero que señala un camino a recorrer también desde otros ángulos. La oportunidad que la variedad multiétnica reunida bajo el ala protectora de Europa nos ofrece es especialmente valiosa gracias a la coexistencia de grupos lingüísticos de idiomas afines (románicos,

anglosajones y eslavos), ocasión única para identificar los problemas específicos y desarrollar las estrategias adecuadas para su didáctica, que, creemos, ameritan un estudio muy pormenorizado.

La creencia de que un idioma afín debe ser más fácil de aprender (M. CARRERA DÍAZ, 1979: 23) y el altísimo nivel inicial de intercomprensión son algunos de los factores que inducen el error en el estudiante (K. KATERINOV, 1979). El resultado mediocre de muchas experiencias de aprendizaje espontáneo, la alta frecuencia de errores en comparación con estudiantes de otros idiomas (K. KATERINOV, 1979) y el bajo nivel del «techo» del aprendizaje, que parecen directamente proporcionales a la cercanía lingüística de los idiomas, ponen al desnudo las deficiencias de un enfoque puramente comunicativo, especialmente por lo que atañe los idiomas afines.

¿Qué tipo de respuesta ha sido elaborada para solucionar esas dificultades? Son relativamente pocos los estudios que conocemos sobre estrategias de aprendizaje de idiomas afines, aunque se han realizado avances en el campo de la intercomprensión. Muchas veces la respuesta parece ser una especie de vuelta atrás hacia un estudio comparativo estrictamente gramatical. Sin embargo nosotros creemos que la respuesta definitiva debe buscarse en la organización muy cuidadosa del *syllabus*, tomando como base para la ordenación de los contenidos a enseñar un análisis exhaustivo específico para cada pareja de idiomas – el conocido y el estudiado – no sólo gramatical, sino también léxico y pragmático. Una vez coordinado este análisis con las estrategias didácticas adecuadas, esto no debería necesariamente implicar un discurso de tipo explícitamente gramatical o pragmático, y ni siquiera la referencia explícita a la lengua madre. Pero en el estadio actual de las investigaciones, este resultado debe considerarse todavía lejano, a pesar del excelente trabajo de tipo gramatical realizado por M. CARRERA DÍAZ ([1984]1994).

2. Análisis de materiales.

Presentaremos aquí un sucinto resumen de lo existente para la enseñanza del italiano a hispanófonos, utilizándolo como base para ilustrar las ventajas y limitaciones de los suplementos contrastivos en sí y prefigurando los desarrollos deseables de un campo de investigación todavía muy incipiente y muy prometedor no sólo a nivel teórico sino también para el trabajo en el aula.

2.1. Tipologías de textos contrastivos existentes

La primera distinción que realizamos es entre los suplementos contrastivos y los textos de enseñanza de un idioma hechos especialmente para los hablantes de un idioma determinado. Dentro de estos últimos, es indispensable distinguir también dos clases. Por un lado, los manuales con instrucciones en la lengua madre del estudiante como *Euro italiano* (2001), o *Parlando Italiano* (2000) (fruto de un proyecto europeo que involucra distintas editoriales), que presentan un *syllabus* independiente del análisis contrastivo. Este tipo de texto se limita a explicar al alumno en su lengua madre las instrucciones de un proceso de aprendizaje que sin embargo está pensado desde el idioma a aprender, y por lo tanto desvinculado del idioma que ya conoce. El uso de la lengua materna (LM) ayuda únicamente a no «traumatizar» al estudiante, acompañándolo y ayudándolo a centrarse en los contenidos más que el vehículo que los proporciona. En el curioso ejemplo de G. BATTAGLIA (1962), se proporcionan al comienzo algunos análisis contrastivos de interés, centrándose sin embargo en el aspecto léxico y concretado en listas de palabras, pero luego pasa a una explicación de la gramática y la sintaxis italianas totalmente independiente del español.

Por otra parte, un texto contrastivo propiamente dicho ordena sus materiales y estrategias en función de un análisis previo, como el *Curso lengua italiana (parte teórica - parte práctica)* de M. CARRERA DÍAZ ([1984] 1994). Hay diferentes formas de enfocar la contrastividad en el manual de P. ZAMORA y G. MASCALI (1999), que hace especial hincapié en las locuciones pragmáticas y en las unidades fraseológicas, en los esquemáticos *Appunti di Grammatica Italiana* de J. MAGOS GUERRERO (2001) o en el trabajo muy analítico destinado a estudiantes de

filología de F. DÍAZ PADILLA (1999), o en el *syllabus* mixto –explícitamente contrastivo en algunos casos, menos en otros– de los tres volúmenes de *l'Italiano così com'è* de A. SATTA, L. MELLO, y E. BIASIN (1998 y 2000). K. KATERINOV (1979) lleva a cabo también un trabajo pensado para los hispanófonos, pero con algunas incoherencias en su recorrido que hacen necesario al estudiante un largo trabajo de reconstrucción de los contenidos. En sus páginas recurren las que podríamos llamar «interferencias cruzadas», es decir que al exponer un aspecto del idioma a estudiar, en los ejemplos o en las ideas expresadas intervienen otros elementos contrastivos no explícitos. Por ejemplo, aparece en repetidas oportunidades en K. KATERINOV (1979: 86, 90, 117) la respuesta (*it.*) *sì, vengo*, oración cuyo correspondiente español es «sí, voy», sin que se mencione en ningún momento la disimetría entre el uso de la pareja (*it.*) *andare/venire* y sus homólogos (*esp.*) *ir/venir*. De la misma forma se acerca peligrosamente, a través del *andare a + infinito* italiano a la forma del *ir a + infinitivo* español (K. KATERINOV, 1979: 120), en que los casos de coincidencia se limitan al movimiento real y no al metafórico: el uso en italiano es mucho más limitado y por ende la frecuencia de errores de generalización por parte de estudiantes hispanófonos altísima.

2.2. El suplemento contrastivo: factores que concurren en su realización

El suplemento contrastivo se diferencia de los textos descritos anteriormente en que se anexa a un texto principal, creado de manera independiente del idioma hablado por los estudiantes, de forma parecida a como una actualización informática se añade a un programa preexistente. En la redacción de un suplemento contrastivo concurren muchos factores, que definen y caracterizan su estructura y su alcance.

Primero que todo, se trata de un accesorio no indispensable por definición, lo cual conlleva ciertas limitaciones que sin embargo ayudan a aclarar su cometido y a contener las ramificaciones del análisis entre los dos idiomas, que pudieran extenderse demasiado, afectando su eficacia didáctica. Entre otras, la extensión del suplemento debe ser reducida para que su precio sea asequible, su *syllabus* estrechamente relacionado con el texto al que acompaña, ya que no debe poder constituirse en manual autónomo de aprendizaje. No debemos olvidar que su misión no es la de ampliar los contenidos ofrecidos por el texto, ni la de presentar nuevo material de enseñanza, por lo que no debe tratar sino lo mínimo indispensable y por lo tanto limitarse a las consideraciones estrictamente contrastivas. La densidad de la materia es tal que el estudiante normalmente tiene más que suficiente con lo que el texto le propone, considerando que esa presentación, aunque coherente en sí misma, no toma en cuenta sus dificultades específicas y por esto no le ayuda el aprendizaje. Al suplemento, en resumen, le basta con señalar los obstáculos, las posibles falsas inferencias y en especial las preguntas sin respuesta con que el estudiante se encuentra al seguir pasivamente la presentación de los contenidos ofrecida por el texto principal.

También hay que tomar en cuenta que los modernos manuales de didáctica del italiano en uso en todo el mundo están concebidos para grupos de estudiantes de italiano como lengua segunda y de lengua madre mixta, lo cual los hace más difíciles de adaptar a una clase monolingüe de italiano lengua extranjera (LE), que no puede contar con el *input* variado y con el refuerzo natural que la interacción proporciona en un ambiente de LS (Lengua segunda).

2.3. Destinatarios implícitos y explícitos: lo que dictamina el mercado

Por razones de mercado el destinatario explícito de un suplemento son los alumnos, más numerosos que los profesores. Estos últimos se beneficiarían tan sólo con tener a su disposición los resultados de los análisis de las diferencias entre los idiomas, tanto desde el punto de vista gramatical como léxico y comunicativo, y estudiar con más detenimiento las estrategias de presentación del idioma ante sus alumnos tomando como referencia esos análisis, pero hasta ahora no conocemos esfuerzos dedicados a aumentar su competencia en didáctica contrastiva. En este sentido, el suplemento es una herramienta útil para que los profesores nativos que pasan una estancia en el extranjero enseñando su idioma adquieran rápidamente conciencia de las dificultades específicas de los estudiantes con los que se

enfrentan. En numerosas ocasiones, además, aún el conocimiento de la lengua nativa de los estudiantes no garantiza mayor evolución en las presentaciones de la lengua meta exceptuando unas observaciones puntuales aptas si acaso para un oyente gramaticalmente competente. La solución ideal sería un suplemento dedicado a ellos, para que pudieran compartir con los autores las acotaciones al recorrido que realiza el libro.

Sin embargo, los alumnos que constituyen el público de nuestros suplementos no son el reducido grupo de los cursos universitarias de filología. Son por ejemplo los estudiantes del programa de intercambio *Erasmus*, cuyos estudios versan sobre temas completamente alejados del análisis del lenguaje y la comunicación, que muchas veces no son duchos en gramática ni en estrategias de aprendizaje y menos de autoaprendizaje. Ellos se encuentran frecuentemente ajenos a la capacidad de observación detallada necesaria para aprender un idioma afín, y al comenzar el estudio con un texto no contrastivo se encuentran además con una serie de «trampas» que al autor, de manera completamente involuntaria, interpone en su camino de aprendizaje.

La misión del suplemento es justamente la de desvelar esas trampas y ayudar a razonar sobre ellas, convirtiendo un texto muchas veces hostil en un instrumento amigable de aprendizaje. De hecho hoy más que nunca los estudiantes se encuentran estimulados a aprender idiomas gracias a los diferentes proyectos de movilidad además de recibir muchísimo *input* a través de los distintos y cada vez más asequibles medios de comunicación. El suplemento contrastivo no solamente los ayuda a interpretar mejor el texto, sino que los acostumbra a la reflexión, a la visión crítica del material auténtico y en última instancia a utilizarlo de la mejor manera posible.

Por otro lado, comercialmente hablando es natural que parezca mucho más segura la apuesta por un texto de base único y eventuales suplementos que un texto contrastivo para cada idioma. Éste, además, requeriría un importante soporte de investigación que, al ser poco explotado, es bastante exigente en términos de tiempo y en consecuencia dinero. Los esfuerzos que han sido realizados en este sentido son encomiables, pero no existe todavía una rama específica de la didáctica en la que confluyan los esfuerzos para el desarrollo de una didáctica contrastiva basada en criterios modernos, sin pedagogos improvisados obligados a ir continuamente a tientas creando materiales que se quedan en el archivador personal. Los esfuerzos realizados son dispersos y no orientados específicamente a tal fin, aunque es cierto que hay muchos ensayos y trabajos a nivel descriptivo y de recogida de datos (ver M. CRUZ PIÑOL, 2002). Por otra parte si se consideran las distintas líneas de investigación, nos daremos cuenta de que la falta de propuestas operativas para trabajar en el aula es el reflejo de un camino teórico que queda en su mayoría por recorrer.

2.5. Experiencias aledañas

Entre las experiencias orientadas a la didáctica, el proyecto de intercomprensión *GALATEA-GALANET* (1996-) implica la creación de una gramática comparada de las cuatro lenguas romances involucradas para uso del estudiante como soporte del desarrollo de su comprensión lectora (para demás proyectos véase E. CARRASCO y M. MASPERI (2002)). Se trata de una exposición sucinta, cuando las dificultades entre idiomas afines se multiplican a medida que se observan con más detenimiento. Por otra parte se trata de un proyecto específicamente orientado al desarrollo de una única habilidad (la de comprensión de textos escritos) por lo cual la gramática elaborada sirve de consultación con el ánimo de comparar las estructuras para que el usuario pueda orientarse pero no solucionar todas sus dudas.

Por otro lado, los diccionarios de falsos amigos existentes (S. SAÑÉ Y A. SCHEPISI, 1992 y L. MELLO Y A. SATTÀ, 1998) están lejos de llevar a sus últimas consecuencias las comparaciones lexicales entre dos idiomas afines – el concepto mismo de «falso amigo» carece de una orientación teórica precisa, y mucho menos de instrumentos de análisis normalizados, al menos que estén al alcance de los profesores de idiomas. Estamos lejos, por ejemplo, de bases de datos de palabras y locuciones bajo criterios útiles no ya a la creación de un diccionario bilingüe o a programas de traducción automática, sino a su utilización con fines didácticos.

Existe un intento de crear una comunidad interesada en estos temas y su desarrollo, la *mailing-list Simon&Martini* (M. CRUZ PIÑOL, 2002), que tiene como objeto permitir la comunicación, el conocimiento y la investigación en didáctica contrastiva. Se realizan investigaciones de base, discusiones sobre estrategias específicas orientadas a los problemas de interferencia, y materiales didácticos contrastivos y se ponen en contacto esfuerzos individuales que de otra forma quedarían dispersos. Sin embargo, ni la presión del mercado ni la voluntad científica europea parecen todavía estar vueltas al desarrollo de este prometedor campo de investigación de manera orgánica.

Vamos ahora a analizar el porqué de los suplementos, contrastivos, es decir, cómo es posible que los textos de enseñanza creados sin un análisis contrastivo en la base se conviertan en un terreno pantanoso lleno de trampas, lo que podría explicar en gran medida la dificultad de los estudiantes a acercarse a los idiomas afines y, sobre todo, alcanzar un alto nivel de competencia, además del trabajo que realizan diferentes suplementos contrastivos para intentar salvar esas circunstancias.

3. Crear un suplemento: micro y macrodificultades

Las mayores dificultades se deben a la gran complejidad y riqueza de ambos idiomas que hace especialmente difícil identificar las diferencias y nombrarlas correctamente, tener siempre a mano los ejemplos apropiados y semánticamente transparentes para remitir las observaciones a fenómenos generales, si es posible, o indicar claramente cuando se trata de usos especiales, además que al paso, controversial y polémico, de la observación y el análisis a la propuesta didáctica concreta.

3.1 Los suplementos y sus criterios de realización

El análisis propuesto a continuación tiende a explicitar los criterios seguidos por los diferentes autores en la realización de los suplementos contrastivos a disposición del estudiante y del profesor de italiano a hispanófonos.

3.1.1. In italiano: al principio del camino

B. FAÑEZ y C. MANZANARES (1991) realizan el que es probablemente el primer suplemento de gramática contrastiva de italiano para hispanófonos en 1991 para el texto de la editorial Guerra *In italiano*. Salta a la vista el hecho que está explícitamente enfocado al desarrollo de la competencia morfosintáctica, haciendo caso omiso de los problemas relacionados a la comunicación y al uso. Esto puede ser explicado por la época de su realización y el carácter del texto al que complementa, previo a la difusión en grande escala del enfoque comunicativo.

Aunque se subraya que se evitarán tecnicismos «que limitarían el alcance del libro» (B. FAÑEZ y C. MANZANARES, 1991: VII), la verdad es que la utilización del manual supone conocimientos de gramática relativamente sólidos en el estudiante, y especialmente un enfoque gramatical en el estudio del que muchos carecen, cuando no lo reniegan explícitamente. Es cierto que el manual advierte acerca de numerosos fenómenos típicos que confunden al estudiante hispanófono, por ejemplo que los imperfectos de primera persona singular, no obstante el parecido morfológico general, terminan en *-o* y no en *-a*, o que los condicionales de primera y tercera persona presentan formas distintas. (B. FAÑEZ y C. MANZANARES, 1991: 51 y 61). Son diferencias morfológicas que implican problemas para los que la única estrategia parece ser la práctica constante y continuativa, y poco puede hacerse además de señalarlo e invitar al estudiante a tomarlo en cuenta, creando un hábito lingüístico a través de ejercicios específicos sobre todo de carácter audioral. Por otra parte esta es una solución didáctica ya presente en las primeras etapas del análisis contrastivo (I. SANTOS GARGALLO, 1993: 60).

Asimismo, el texto advierte que la utilización de los pronombres tónicos y átonos en una misma frase, permitida y hasta necesaria en español, no es correcta en italiano («tendremos que optar necesariamente por uno de los dos pronombres», B. FAÑEZ y C.

MANZANARES, 1991: 47). No hace referencia a los casos comunicativamente válidos de pleonasmos en que también en italiano se redundaba con los pronombres o con ellos y su referente. En realidad, el primer estudio contrastivo del pleonismo pronominal es del 2002 (P. ZAMORA, 2002), ya que este fenómeno no era bienvenido en una perspectiva normativa que consideraba la variante escrita del italiano, en la que dichas repeticiones serían más claramente percibidas como incorrectas, como la materia prima del aprendizaje.

El texto señala además acertadamente muchos fenómenos desde un punto de vista netamente contrastivo, como por ejemplo que «el condicional simple no puede referirse nunca a acciones anteriores al presente (...) puesto que la acción está situada en el pasado el italiano no puede usar el condicional simple, sino el futuro compuesto.» (B. FAÑEZ y C. MANZANARES, 1991: 63). Nótese que se trata de un asunto relativamente complejo para el estudiante, estrictamente gramatical. Sin embargo, en cuanto a estrategias se limita a señalar que «Debido a la dificultad de esta forma verbal, el profesor debe insistir en esta práctica y en las aclaraciones» (B. FAÑEZ y C. MANZANARES, 1991: 64). Una indicación útil más bien para orientar al profesor, que al querer seguirla se vería obligado a integrar los escasos materiales que ofrece el suplemento al final de la unidad, a pesar de que:

la intención de los autores al elaborarlo (el suplemento, n.d.a.) es la de proporcionar una ayuda, tanto a los que aborden el método sin el auxilio de un profesor, como a aquellos otros que cuenten con él (aunque en este caso, nunca pretendemos sustituirlo o contradecirlo, puesto que las indicaciones del profesor son siempre insustituibles). (B. FAÑEZ y C. MANZANARES 1991: VII).

Por un lado la figura clave resulta ser el profesor (como fuente de saber más que como facilitador del proceso de aprendizaje) por otra parte se frustran las posibilidades de puesta en práctica de la regla aprendida por parte del estudiante que se aventure solo en la citada dinámica de autoaprendizaje. Estamos operativamente lejos del trabajo conjunto hacia la autonomía del estudiante según las palabras de V. DI PASQUALE (2001: 3, 4).

imparare ad imparare (...) questa suggestiva espressione significa riconoscere e poi applicare in modo consapevole adeguati comportamenti, abitudini, strategie di apprendimento al fine di agevolare un processo efficace con risultati gratificanti soprattutto per lo studente, ma anche per l'insegnante. Sì, perché se è vero che il primo diventa sempre più padrone del proprio sistema d'apprendimento, avviandosi così verso forme di autonomia sempre più marcate, è altrettanto vero che il promotore, il facilitatore di certi raggiungimenti è proprio l'insegnante. È lui, infatti, che ha il compito di offrire man mano allo studente, in un processo formativo parallelo e integrato con il programma di studio vero e proprio, gli strumenti per rendersi sempre meno dipendente. È lui che, senza i provinciali timori di chi teme di perdere certe prerogative di categoria, rende possibile da parte del discente la scoperta di «regole del gioco».

Volviendo a nuestro análisis, en la primera página de la introducción se lee que «en el caso del artículo, no será necesario aclarar en qué ocasiones se utiliza (puesto que ambas lenguas coinciden en líneas generales), cuestión con la que hablantes de otras lenguas tropezarán con frecuencia...» (B. FAÑEZ y C. MANZANARES, 1991: VII). Pero la utilización del artículo resulta ser un tema de la mayor complejidad, con una riqueza de casos disimétricos importante y difícilísima de asir en enunciados teóricos claros, y que afecta el aprendizaje desde los primeros niveles de forma casi constante. Esto se desprende claramente del *Curso de Lengua Italiana* de M. CARRERA DÍAZ, que le dedica un capítulo entero ya en 1984, siete años antes (M. CARRERA DÍAZ, [1984] 1997: 60-69).

Paradójicamente, la dificultad del tema tienta al profesor a dar por buena la conclusión de los autores, ya que enfrentar a un estudiante con esta complejidad desde el primer momento puede resultar estratégicamente un error, demotivante o al menos no funcional a los objetivos del curso. Pero luego, entre los ejercicios de traducción, no es difícil encontrar una oración que presenta un caso disimétrico de uso del artículo (B. FAÑEZ y C. MANZANARES, 1991: 18):

- (1) (esp.) *Para ir a clase no cojo el autobus, porque vivo en el centro.*
> (it.) *Per andare a lezione non prendo l'autobus, perché vivo in centro.*

o, apenas más adelante, propone una versión en plural de la siguiente oración:

(2) *(it.) Lei ascolta la musica (cuya solución es: loro ascoltano la musica)*
(esp.) Ella escucha música (ellas escuchan música)

sin tomar en cuenta que el estudiante, con toda legitimidad, se extrañará de que se utilice el mismo artículo que en español para *música*, pero en un lugar en que en español no sería correcto utilizarlo.

Por otra parte, la presentación a nivel morfológico de las siete formas del artículo repite la consabida norma presente en todo manual de italiano, y en ese sentido no tiene nada de contrastivo, ya que la dependencia de la vocal inicial de la palabra siguiente no tiene casi paralelo directo en español. Esta redundancia en la presentación atestigua el abandono definitivo del esfuerzo de dar mayor espacio a los fenómenos de tipo contrastivo.

En lo que concierne al glosario, un elemento recurrente en los suplementos y muy apreciado por los estudiantes, es decir un diccionario que incluye sólo las palabras del texto principal y en la acepción en la que allí se utilizan, se aclara que agilizará la sección evitando presentar palabras «evidentes» como *(it.) libro, vendere* o *comprare* (B. FAÑEZ y C. MANZANARES, 1991: VIII). Habría que considerar, por cierto, que aunque en la escritura *(it.) vendere* es indudablemente parecido a *(esp.) vender*, justamente el infinitivo presenta un curioso cambio de acento, común a muchísimos verbos especialmente de la segunda conjugación, que lo hace sonar extraño: *(it.) vendere*, una esdrújula, al igual que la mayoría de las terceras personas plurales. Estas circunstancias afectan fuertemente el aprendizaje, mientras que en los textos, cuando las hay, son meras señalizaciones, notas al margen, casi carentes de importancia. Es cierto que los autores parecen tener en cuenta los problemas de acentuación, ya que subrayan en negrita las vocales acentuadas de las palabras que incluyen en el glosario. Sin embargo la acentuación de *(it.) vendere* (y tantos otros como él) no está contemplada como parte del suplemento debido a su transparencia semántica, es decir a la alta posibilidad de una transferencia positiva del significado por parte del estudiante. Esto nos lleva a pensar que el aspecto fonético no ha sido contemplado por lo que atañe la probable interferencia negativa del hablante hispanófono.

Siempre en B. FÁÑEZ y C. MANZANARES (1991: 11) se ha señalado el género de los sustantivos terminados en *-e*, ya que esta vocal por sí sola no es suficiente para indicarlo. No se ha hecho notar que lleva terminación en *-e* un altísimo porcentaje de las palabras morfológicamente similares que en español terminan también en *-e* o en *-ción*, y que éstas son casi siempre del mismo género que sus homólogos españoles (para mencionar sólo dos de las más evidentes correspondencias morfológicas) hecho mucho más notable y productivo para los estudiantes. Estos podrían ser adiestrados más bien en aprender a reconocer correspondencias entre terminaciones y en consecuencia familiarizarse mucho más rápido con el desarrollo de estrategias comunicativas como la acuñación.

En este sentido, G. BATTAGLIA (1962) ha recogido listas de palabras que tienen diferente género en los dos idiomas, pero se ha limitado a presentarlas, sin elaborar ningún tipo de actividades didácticas que condujeran a su adquisición.

3.1.2. Linea diretta: generalizaciones peligrosas

Se acopla al conocido manual de C. CONFORTI y L. CUSIMANO (1997) el suplemento realizado casi diez años después por M. T. NAVARRO y C. TURINA (2000). El texto de base ha sido estructurado pensando en el estilo de aprendizaje y a las exigencias de los estudiantes germanófonos, aunque sin una presentación de contenidos contrastiva con este idioma.

Como en el caso precedentemente ilustrado, en las explicaciones de este suplemento encontramos mezcladas la exposición independiente y la consideración contrastiva, lo cual puede resultar desorientador. Un ejemplo claro lo tenemos en la presentación de las *frases con infinitivo*, donde se menciona explícitamente que hay algunos verbos que se unen directamente al infinitivo que sigue mientras otros requieren preposición (M. T. NAVARRO y C. TURINA, 2000: 21). Todos los ejemplos dados son correctos y simétricos al español, por lo que el estudiante

legítimamente puede suponer que dicha simetría se mantiene en todos los casos. Sin embargo el asunto está lejos de ser zanjado, puesto que con los verbos de voluntad y opinión el italiano requiere preposición, que no es necesaria en español, por no hablar del fenómeno más general según el cual las construcciones implícitas con *di + infinito* substituyen, la mayoría de las veces, las de relativa correspondientes en español.

(3) (esp.) *no creo que vaya* > (it.) *non credo di venire*.

Naturalmente, el suplemento se basa en los ejemplos contenidos en el texto principal. Si éstos no son disimétricos, no hay razón para presentar las disimetrías, si seguimos el principio que el suplemento no es un libro autónomo y que hereda el *syllabus* del texto principal. Por otro lado, la forma de la presentación induce a error: si no hay disimetrías, ¿por qué presentar las simetrías? Y si hay otros casos que involucran el mismo aspecto que sí son disimétricos: ¿por qué no mencionarlos?

Las primeras explicaciones del uso del artículo destacan la diferencia entre el uso de los artículos determinativos e indeterminativos. «Entre tutto y el sustantivo al que se refiere tiene que utilizarse obligatoriamente el artículo», «En este tipo de enumeración no se suele utilizar el artículo, ya que se trata de algo indeterminado». «En este caso se utiliza el artículo porque la pregunta se refiere a algo determinado.» (M. T. NAVARRO Y C. TURINA, 2000: 14) ¿A qué viene?, nos preguntamos. Son consideraciones simétricas, puntuales, que no tocan en ningún momento problemas contrastivos. Pensemos que el estudiante se puede enfrentar o no a la complejidad de los análisis contrastivos, pero ciertamente el propósito de un suplemento de este tipo no puede ser el de añadir más material de escasa utilidad ante la enormidad de lo útil, a la que ya se enfrentará, antes o después, de manera explícita o implícita, el estudiante.

Cuando se habla del verbo *avere*, no se menciona que corresponde también a *tener* y no sólo al auxiliar *haber*. Sin embargo, todos los ejemplos dados para su conjugación se traducen, coherentemente, con el verbo *tener* en español (M. T. NAVARRO Y C. TURINA, 2000: 11). En cambio, cuando se trata de presentar por segunda vez el verbo *essere*, en el mismo apartado, en todos los ejemplos éste corresponde al verbo *ser* excepto en el último, en que corresponde a *estar*, y sin que haya comentario alguno al respecto ni traducción (que en cambio es un recurso utilizado en muchas otras partes del texto).

Asimismo, al presentar *c'è* y *ci sono*, se comenta que corresponden a «hay, tiene/n lugar, se celebra/n». (M. T. NAVARRO Y C. TURINA, 2000: 13). Esto se apoya en la oración presentada en el texto, pero no puede formularse de esta manera sin que el estudiante quede con la impresión que "sólo" corresponde a esos verbos, mientras hay muchísimas situaciones en las que *esserci* es correspondiente de *estar*.

(3) (it.) *Laura non c'è* > (esp.) *Mario no está*.

(4) (it.) *Che c'è?* > (esp.) *¿Qué te pasa?*

Esta acotación se evita también en la *unidad 4* (M. T. NAVARRO Y C. TURINA, 2000: 22), en la cual la presentación de *esserci* vuelve a insistir en la diferencia (seguramente importante) entre el singular y el plural de sus formas, con una simplificación útil y acertada del uso de *essere* y *esserci* (un tema sobre el que pueden correr, y de hecho han corrido, ríos de tinta (ver M. DE LAS NIEVES MUÑIZ MUÑIZ, 1997), pero sin mencionar el caso de la correspondencia con *estar*, no obstante se vuelva a presentar un ejemplo en la que sería la adecuada

(5) (it.) *In piazza ci sono le cabine telefoniche*. > (esp.) *En la plaza están los teléfonos*.

El asunto en realidad es complejo de analizar. En el ejemplo anterior, por ejemplo, la traducción con *estar* es posible debido al uso del artículo, que si fuera indeterminativo ocasionaría una correspondencia con *haber*

(4) (it.) *Nella piazza ci sono dei telefoni* = (esp.) *En la plaza hay unos teléfonos*.

Pero esto no justifica una presentación que escamotee el problema. No debe extrañar que luego los estudiantes se equivoquen repetidamente y se sientan “engañados” por la aparente facilidad del italiano o por el texto que utilizan. Sin olvidarse de las transferencias negativas que vienen del *c'est/ce sont* del francés, lengua conocida por muchos estudiantes de italiano.

4. Una propuesta didáctica: el suplemento a *Progetto Italiano*

Este trabajo de D. MARTINI Y F. SIMONE (en imprenta) nació como encargo de un simple glosario al manual *Progetto Italiano 1*, similar al que ya existe para el inglés (T. MARIN Y S. MAGNELLI, 2002). A lo largo de las escasas 82 páginas a nuestra disposición hemos procurado ceñirnos a consideraciones de naturaleza estrictamente contrastiva, sin embargo se ha hecho evidente desde los primeros momentos que la traducción de las palabras no se podía limitar, para fines didácticos, a un término en el otro idioma, cuando entran en juego consideraciones comunicativas y pragmáticas y se considera un nivel supraoracional y textual.

En primer lugar, hay que tomar en cuenta que ciertas necesidades comunicativas son resueltas por usuarios distintos de distinta manera: no sólo por el alto índice de regionalismos que afecta al español coloquial, sino también por las diferencias socioculturales del estudiante, que influyen para que la opción «palabra por palabra» no sea válida en todos los casos. Luego, frecuentemente hay que considerar locuciones y no palabras, sin olvidar en ningún momento la relación de una entrada con las otras posibles correspondencias del elemento analizado.

Aclarar aspectos gramaticales y semánticos no es el único objetivo. Promover la autonomía del estudiante, ayudándole a observar la lengua meta y facilitar a través de breves conceptualizaciones su aprendizaje, es una tarea didácticamente más útil (y apasionante). Pero más aún, el estudio cuidadoso de los términos nos ha llevado a darnos cuenta, una vez más, de que el manual realizado de forma no contrastiva pone al estudiante hispanófono una serie de «trampas» involuntarias que complican su aprovechamiento. Vamos a reseñar algunas.

4.1. Las trampas del texto.

Progetto italiano, como libro de texto, escoge la opción metodológica de no ofrecer formulaciones explícitas de naturaleza metalingüística. Incluye, eso sí, tablas gramaticales. El supuesto es que el profesor sea el que se encargue de expresar las reglas gramaticales de la forma que le parezca más adecuada a sus estudiantes, y hasta el nivel de profundidad que le parezca oportuno y dejando así espacio para la contrastividad. Sin embargo, aún esta aparente neutralidad no es tal cuando analizamos en detalle los contenidos. El ejemplo quizás más llamativo desde este punto de vista es el del uso de las preposiciones: uno de los primeros escollos con los que se topa el estudiante pues aunque muchas de ellas son “reconocibles”, como sabemos se comportan de forma «caprichosa» de idioma a idioma.

Un primer acercamiento permite al estudiante realizar una tabla provisional:

- (6) (it.) *di* > (esp.) *de*
- (it.) *a* > (esp.) *a*
- (it.) *con* > (esp.) *con*
- (it.) *per* > (esp.) *por y para*
- (it.) *su* > (esp.) *sobre*
- (it.) *tra/fra* > (esp.) *dentro de / entre*
- (it.) *da* > (esp.) *¿? (desde hace)*

Este esquema de correspondencias es tan cierto como traicionero. Por ejemplo, la preposición *da* no existe en español, y asume las funciones que en este idioma realiza más de una preposición (*desde, desde hace, por, para, de, donde...*), que pertenecen al lenguaje comunicativo más sencillo expuesto en cualquier método de italiano con el que el estudiante debe lidiar desde los primeros momentos del aprendizaje.

Después de ofrecer numerosos ejemplos de uso, estos se recogen en una tabla de resumen (T. MARIN y S. MAGNELLI, 2001: 35) que aparece de esta forma ante el estudiante:

(7)

vado...	(7a) <i>in</i>	<i>Italia, Grecia, Inghilterra, Spagna, Sicilia, Lombardia, ecc.</i>
		<i>centro, ufficio, biblioteca, montagna, banca, città discoteca, farmacia, vacanza, chiesa, ecc.</i>
		<i>macchina, treno autobus, ecc.</i>
	(7b) <i>a (d)</i>	<i>Roma, Parigi Los Angeles, Sidney, Londra, Atene, ecc.</i>
		<i>casa, letto, teatro, cena, piedi, una festa, ecc.</i>
<i>studiare, fare spese, ballare, lavorare, ecc.</i>		
(7c) <i>al</i>	<i>cinema, mare, bar, ristorante, ecc.</i>	
(7d) <i>da</i>	<i>un amico, Antonio, mio zio, solo, ecc.</i>	
vengo...	(7f) <i>in</i>	<i>Italia, Germania, Olanda, aereo, treno, ecc.</i>
	(7g) <i>a</i>	<i>Pisa, piedi, casa, teatro, ecc.</i>
	(7h) <i>da</i>	<i>Siena, Napoli, te, Nicola, solo, ecc.</i>
parto...	(7i) <i>da</i>	<i>Torino, Perugia, Atene, ecc.</i>
	(7j) <i>per</i>	<i>Ancona, Barcellona, ecc.</i>
		<i>L'Italia, la Francia, gli Stati Uniti, l'estero, ecc.</i>
(7k) <i>in</i>	<i>aereo, macchina, treno, autobus, ottobre, novembre, ecc.</i>	

El autor encabeza cada cuadro con un verbo, al que en ocasiones distintas, a lo largo del libro, se le han hecho seguir las preposiciones que allí aparecen seguidas por grupos de sustantivos e infinitivos. Por un lado, podemos considerar acertado evitar las clasificaciones funcionales, que especialmente en italiano dejan mucho lugar a dudas e interrogaciones. Sin embargo, a pesar de la intención de hacer el texto más «elástico», la opción del autor ha sido desafortunada si la consideramos desde el punto de vista del hispanohablante.

El español asigna sin ambigüedades, como sabemos, funciones específicas a las preposiciones *a* y *en* cuando están relacionadas con la condición de *movimiento a lugar* (que implica el uso de *a*) y de *estado en lugar* (que implica el uso de *en*).

(8a) (esp.) *Estoy en Roma* > (it.) *Sono a Roma*.

(8b) (esp.) *Voy a Roma* > (it.) *Vado a Roma*.

El *movimiento a lugar* se puede perfectamente identificar con el uso del verbo *ir*, que como ya sabe el estudiante corresponde a (it.) *andare*, por lo que asignará –de forma probablemente inconsciente– el primer renglón, (it.) *vado*, al caso de *movimiento a lugar*. Sin embargo, además de la preposición *a* encuentra allí también *in* y *da* (7a-d).

El uso de *da* (7d), que aquí es simétrico al del francés *chez*, sólo tiene un paralelo parcial en español con cierto uso de la preposición *donde* al que no todos los hispanohablantes se encuentran familiarizados por igual:

(9) (it.) *Vado da Pedro*. > (esp.) *Voy donde Pedro*.

Con esta expresión se señala sintéticamente el lugar en donde habitualmente está Pedro: su casa, su oficina, su negocio, es decir un saber compartido por los hablantes. A pesar de la información sobrentendida, la función es bastante clara, y también en español implica el uso de otra preposición, por lo que el primer resumen de las preposiciones se amplía con la correspondencia (it.) *da* = (esp.) *donde*.

Más aún: el ejemplo dado, desde esta perspectiva contrastiva, es sólo un caso especial para una correspondencia que mucho más frecuentemente sería más bien (it.) *da* = (esp.) *a*

(10a) (it.) *Vado dal parrucchiere* > (esp.) *Voy a la peluquería*.

Esto delata las disimetrías en el uso, aún dentro de la misma función: en español cuando se trata de un lugar que no sea la casa se utiliza la preposición *a* seguida del oficio de

una persona o de un lugar, mientras que en italiano se utiliza el *da* solamente delante del nombre de la persona que realiza un oficio, lo cual crea muchos problemas al estudiante en la fase de producción.

(10b) (it.) *Vado dal medico* > (esp.) *Voy al médico*.

(10c) (it.) *Andiamo a mangiare Da Mario?* > (esp.) *¿vamos a comer en la pizzeria/el restaurante Da Mario?*

Se trata en ambos idiomas de preposiciones distintas de *a* que pueden seguir al verbo *ir/andare*. Esta función «especial» de *da* ya ha sido señalada oportunamente por el suplemento en los casos en los que ha aparecido, por lo que asumimos que el estudiante posee las claves para interpretarla.

Continuando con el análisis del cuadro (7): se puede dejar de lado, por poco importante, el uso del artículo junto con *a*, que deja caprichosamente en dos grupos distintos *al cinema* (7c) y *a teatro* (7b) (en fin de cuentas, también en español se alterna entre *a*, *al* y *para*). Pero el uso masivo de *in* (como correspondiente de *en*) le parecería aquí totalmente fuera de lugar. Lo lógico desde el punto de vista del español, además, sería seguir con el verbo *estar*, para dar el caso de *estado en lugar*, mientras se encuentra con los verbos *venire* y *partire*. Aún así, el estudiante puede entender – si tiene claras las múltiples funciones de *da* – que en el tercer caso, (7h) *vengo da Siena*, *da* es equivalente a *de*, pero le resultarán totalmente extrañas oraciones como *vengo in Italia* (7i) y *vengo a Pisa* (7g), cuando sí puede interpretar correctamente *vengo a piedi* (7g) como *vengo a pie* es decir «caminando» o «andando» (aunque dicha oración le parecerá improbable en tiempo presente, si se fija con atención).

Por último, si se supone que (it.) *partire* corresponde a (esp.) *partir*, el tercer renglón resulta también intrigante. Aquí debe aclararse que *partire* es un falso amigo parcial, es decir que comparte el significado español de *partir*, pero cubre también el ámbito lexical de *salir*, *irse* (y quizás *marcharse*) cuando este verbo se refiere a viajes. Las oraciones *parto da Torino*, *parto per Ancona*, y *salgo in aereo* deben ser leídas como «salgo de Turín», «me marché para Ancona» y «me voy en avión». Sin embargo, si observamos el tratamiento que recibe *partire* en los dos diccionarios de falsos amigos existentes, nos encontramos con estas sorpresas: en el de MELLO, LIONY Y SATTI, ANNA (1998) no se menciona, mientras que en el S. SAÑÉ Y G. SCHEPISI (1992: 96) se considera falso amigo por sus significados transitivos como «dividir» y «romper», mientras que en su acepción intransitiva lo consideran, correctamente, «(sin. salir, irse, marcharse)», pero aclaran que «corrisponde all'italiano partire, cioè allontanarsi, mettersi in viaggio», y dan como ejemplo de simetría «partir a (o para) Barcelona = partire per Barcellona», que en español es por lo menos inusual, por no decir incorrecto.

Para entender el cuadro se debe saber que el uso de *in*, *a* o *al* y *da* en italiano no se debe a la condición de *movimiento a lugar* o *estado en lugar*. Debajo de (it.) *vado* > (esp.) *voy*, se podría perfectamente poner el verbo (it.) *sono* > (esp.) *estoy* y en nada cambiaría el uso de las preposiciones. ¿Cuántos estudiantes hispanófonos y cuántos profesores itálofonos recuerdan y manejan activamente que en español las preposiciones *en* y *a* dependen de la condición de *movimiento a lugar* o *estado en lugar*? ¿Qué profesor que no conozca bien el español lo aclararía? ¿Cuántos estudiantes podrían deducir y utilizar productivamente esta diferencia?

Si nos limitamos a explicar que «se usa *in* ante nombres de "lugar mayor", como naciones, y ante algunos lugares urbanos», aún siguiendo correctamente la gramática italiana no estamos aclarando al estudiante hispanófono que esto sucede «independientemente de la condición de *estado en lugar* o *movimiento a lugar*». Lo más importante es que difícilmente el estudiante está consciente de la regla en su idioma materno, aunque la utilice productivamente. Al entender, a grandes rasgos, lo que está leyendo, no siente siquiera la necesidad de complementar la regla italiana, sin darse cuenta que luego se encontrará en la circunstancia de utilizar junto a *sono*, para indicar posición, la preposición *in*, independientemente de la regla italiana, siguiendo su «instinto productivo» sin que nada le haya aclarado que no debe hacerlo.

No es exagerado decir que se trata de una «selva oscura» que requiere de numerosas claves para ser recorrida. Desde el punto de vista didáctico se puede optar por dejar que el oído del estudiante se acostumbre al uso de las preposiciones de manera intuitiva, irreflexiva,

espontánea, lo que se puede conseguir a través de mucho *input* comprensible y correcciones (como en un contexto de LS) o también a través de un método audioral pero con material seleccionado según criterios contrastivos. En realidad, ante la complejidad del estudio analítico, esta no deja de ser una alternativa interesante. Pero evidentemente, la presentación a través de un cuadro insinúa una sistematización y en consecuencia, una reflexión. Además, en un curso de idiomas el alumno adulto espera una enseñanza estructurada y tiende a requerir asideros lógicos y racionales para acercarse a la lengua meta, no importa qué tanto le sirvan en realidad.

Lamentablemente el libro no proporciona estas claves, ni tampoco lo puede hacer el profesor que no conozca el español, ni mucho menos las puede hallar el estudiante sin el diseño de un recorrido inductivo especialmente preparado para tal fin, y aún cuando se le den directamente, no las puede aprovechar si no tiene – o adquiere – cierta mínima destreza y actitud positiva en el uso de la gramática (lo cual requiere una inversión a nivel de tiempo que para algunos es fascinante y para muchos otros desmotivante).

El segundo cuadro, que incluye el verbo (*it.*) *venire*, es igualmente insidioso (T. MARIN y S. MAGNELLI, 2001: 29). La clave aquí es que en italiano la pareja *andare/venire* se utiliza en relación al interlocutor y no al hablante. Esto significa que si yo le pregunto a un amigo (*it.*) *Vieni a cena a casa mia questa sera?* – oración fácil y transparente –, la respuesta será (*it.*) *Sì, ci vengo* > (*esp.*) *Si, voy* porque mi interlocutor percibirá mi «venida». Al llegar toco a la puerta, y el me dirá (*it.*) *Vengo subito*, es decir me anunciará que «viene a abrir la puerta», desde mi punto de vista. Esto hace comprensibles oraciones italianas como (*it.*) *Vengo in Italia* o *Vengo a Pisa*, que implican que se las estoy diciendo a una persona que está allá, cuando yo estoy en el extranjero.

El uso de la preposición se rige por las mismas reglas que vimos antes: *in* ante lugar mayor, *a* ante ciudad, pero toda la explicación acerca del uso del verbo poco tiene que ver con las preposiciones. Es un claro ejemplo de «interferencia» de diferentes argumentos contrastivos en una misma explicación (y aún podríamos añadir la presencia del locativo *ci*), que hacen extremadamente difícil la comprensión cabal del tema por parte del estudiante – aunque él fácilmente, insistimos, cree haber entendido pues reconoce las palabras.

Por otra parte, el hablante nativo italiano difícilmente se dará cuenta de lo marcado, de lo asimétrico que es el uso de la pareja (*it.*) *andare/venire* en su propio idioma y le costará definir la diferencia con el español. Obsérvese que si la distribución en base al criterio de simetría involucra la pareja española *ir/venir* y la italiana *andare/venire* (10 a y 10b), existe también un caso donde el *venir* español, aparentemente simétrico, se utiliza con el significado de «volver» > (*it.*) *tornare* (10c).

(10 a) *Venite alla festa?* > *¿venis a la fiesta?* (*simétrica*).

(10 b) *Vengo subito.* > *Voy enseguida.* (*disimétrica*).

(10 c) *Ahora vengo.* > *Torno subito.*

En todo caso, es indispensable saber que existe dicha diferencia y dar cuenta de ello en la enseñanza también por razones socioculturales de recepción por parte del hablante: el nativo italiano percibe de hecho el uso extensivo del (*it.*) *vado* > (*esp.*) *voy* como una forma «egoísta» de expresarse, ya que al depender la elección del oyente, como hemos visto, utilizar *andare* en lugar de *venire* implica que no estamos involucrando a nuestro interlocutor.

Sólo por razones de espacio dejamos de explayarnos sobre el uso de *andare* con infinitivos (7b), que en italiano no puede utilizarse de manera perifrástica y que constituye otro tema en el que sólo una conciencia semántica bastante desarrollada, y sólo luego de recibir las claves adecuadas, puede esperar orientarse.

4.1. Cómo el suplemento puede ayudar

Como profesores conscientes de los problemas de nuestros estudiantes, en el suplemento hemos estado señalando, a medida de que aparecían a lo largo del libro, todas las «claves» mencionadas anteriormente. Por supuesto, temas tan complejos de asir como los

diferentes usos de *(it.) da* o la disimetría entre *(it.) venire* / *(esp.) venir*, así como los matices en el uso de *(it.) partire* serían temas que ameritarían un tratamiento mucho más cuidadoso desde el punto de vista didáctico. Pero dado el texto tal y como está – y por otro lado la presentación de la lengua que realiza es coherente y adecuada desde el punto de vista del italiano – lo que podemos hacer es simplemente alertar al estudiante a mirar con detenimiento, y no dejar que la aparente semejanza le despiste en la comprensión – al menos – de lo que tiene entre las manos.

Veamos ahora las propuestas integrativas para intentar solucionar los problemas recién descritos. Para empezar, el cuadro (7) ha sido glosado con la siguiente explicación.

En español, el uso de *a* o *en* depende de si *vas* o *estás* en un lugar: «Voy al banco», «Estoy en el banco». En italiano la preposición utilizada (*in*, *a* o *al*) depende del lugar del que estemos hablando: *Vado in banca*, *Sono in banca*, pero *Vado al cinema*, *Sono al cinema*. *Da* constituye un caso especial, porque significa distintas cosas. Con el verbo *andare*, *da* corresponde más o menos *a casa de*. Con *venire*, en cambio, *da* expresa la proveniencia, el lugar de origen (*Vengo da Roma* = «Vengo de Roma»). Esto explica también su uso con *partire*, que corresponde a «salir» (*Parto da Roma* = «Salgo de Roma»). Para entender cómo es posible utilizar *venire* con *in* y *a*, recuerda que *venire* se utiliza en relación a la persona con la que estamos hablando, por lo que es posible decir *Vengo a Pisa*, o *in Italia* por ejemplo, si estamos en otra ciudad o nación y hablamos con alguien que vive en Pisa o en Italia anunciándole nuestra visita. (...) *Partire per* corresponde sencillamente a «salir para».

Explicaciones sucintas, es cierto, pero ya anteriormente se habían ido señalando las particularidades contrastivas de ciertos usos, por lo que el estudiante llega a esta tabla preparado, y no sólo en lo que se refiere al uso de las preposiciones. Veamos como se han tratado los verbos involucrados:

En lo que se refiere al uso de *venire* (T. MARIN y S. MAGNELLI, 2001: 29), tal como aparece por primera vez en situación de disimetría,

veniamo in Italia = *Vamos (a verte) a Italia*. El verbo **venire** [fa = falso amigo] se utiliza de forma distinta al español, tomando como punto de referencia la persona con la que estamos hablando y no nosotros mismos. Por eso se explican las dos oraciones anteriores: para nuestro interlocutor, nosotros “*venimos*”, aunque desde nuestro punto de vista, estamos hablando de *ir* adonde está él. Si tocan a la puerta, un italiano anunciará su llegada para abrir con *vengo subito!* («¡ya voy!») y no con **vado subito*.

En lo que se refiere al uso de *partire*: (integración a T. MARIN y MAGNELLI (2001: 17). El verbo *(it.) partire* aparece (nótese bien) sólo como un ejemplo más de verbo regular para la ilustración de la conjugación del presente indicativo. Sin embargo, afortunadamente la oración en que se usa presenta una parcial disimetría *(it.) la metropolitana parte subito*. Se adjuntan en el suplemento las siguientes notas, relativas a esa oración:

parte ([inf] partire) [fa] = *sale* Aunque parece coincidir en general con el verbo *partir*, utiliza el verbo **partire** como utilizarías **salir** o **marcharse** (de viaje) en español.

Más adelante, en los ejercicios de la unidad 1, se refuerza este mismo concepto:

partiamo ([inf] partire) [fa] = *salimos* (de viaje), *nos marchamos*
penso di partire = *pienso salir*

Estas explicaciones son totalmente ajenas al *syllabus* de *Progetto Italiano*, sin embargo son parte, creemos, indispensable, de su uso para estudiantes de habla hispana. El hecho que el estudiante entienda el mensaje de una oración como *la metropolitana parte subito* tiende a impedir que reflexione sobre la forma, con el resultado que luego, en fase de producción, no recupera fácilmente el verbo *partire* en esa circunstancia, sino que simplemente se da cuenta hasta cierto punto que el verbo italiano *uscire* (que significa «salir» en otros contextos, irregular de cuidado, por demás) podría no ser el adecuado porque nunca lo ha oído. Esto, sumado a la dificultad de conjugar el verbo *uscire*, crea una serie de bloqueos que dificultan la producción fluida. Puestos a realizar ejercicios sobre el verbo *partire*, los estudiantes asegurarán en buena

fe haber entendido a la perfección, salvo probablemente encontrarse muchas veces más, en la producción, con dificultades debidas a generalizaciones.

Para el uso de *da* referido a espacio tenemos (T. MARIN y S. MAGNELLI, 2001: 35).

Esci ([inf] *uscire*) **dall'ufficio** = *sales de la oficina / del despacho*. Aquí se utiliza la preposición *da* que indica el punto de origen de un movimiento.

Sono gli amici che vengono da noi = *son los amigos los que vienen a nuestra casa*. Nótese el énfasis que recibe el sujeto, *amici*. Sin embargo, en este tipo de oraciones no se retoma el sujeto a través del pronombre, como es obligatorio en español (los amigos - los). **da noi** ejemplifica un uso especial de la preposición *da*, que corresponde al francés *chez* y al inglés *at* (seguido del nombre de persona con genitivo sajón) e indica "el lugar propio de alguien", normalmente la casa, si no se indica otra cosa. Se puede encontrar en los nombres de los restaurantes: "*Da Peppino*" significa "en el restaurante de Peppino", sobreentendiendo que es como su casa. En una oración como *Da noi si mangia alle tre del pomeriggio*, puede significar, si se habla con un extranjero, «en España». *Da dove vieni?* = *¿De dónde vienes?* Para indicar proveniencia se utiliza siempre *da*, muy al contrario de cuando se indica el lugar al que se pertenece (*¿De dónde eres?* = *Di dove sei?*). En el segundo caso nos referimos al lugar en el que se ha nacido, en el otro en el de que se ha salido para reunirse con nosotros.

4.2. Conclusiones

Aunque en forma de simple glosario enriquecido con estímulos a la observación y algunas claves gramaticales fundamentales, el suplemento, no obstante su brevedad, es una ayuda indispensable para alumnos y también para profesores puesto que proporciona, al menos, las claves indispensables para una lectura correcta de los fenómenos lingüísticos con los que el estudiante hispanófono se encuentra al estudiar el italiano.

Obviamente, el suplemento de alguna manera pone de relieve lo irregular del syllabus visto desde la perspectiva de un hispanófono. Sin embargo, podemos destacar que *Progetto Italiano* ofrece una presentación del idioma mucho más ordenada y clara que otros métodos, quizás por su enfoque bastante clásico y metodológicamente claro y ordenado. El problema de la presentación "óptima" del idioma, tomando en cuenta el análisis contrastivo, no ha sido resuelto todavía. Hay demasiados factores de alta complejidad en juego. Sin embargo, el suplemento es una forma de tender un puente indispensable entre el estudiante y el idioma extranjero.

Referencias bibliográficas

- AA. VV., *Euro italiano*, Barcelona, Herder, 2001.
- AA. VV., *Parlando italiano*, Progetto Socrates, 2000.
- AMBROSO, SERENA, «Classificazione degli errori lessicali di ispanofoni rilevate in produzioni scritte di italiano come L2», en LAMBERTI, M. P. y BIZZONI, F. (a cura di), *Italia: la realtà y la creación. III Jornadas de Estudios Italianos*. México D. F., UNAM, 1999, 255-269.
- BATTAGLIA, GIOVANNI, *Grammatica italiana para estudiantes de habla española*, Roma, Bonacci, 1962.
- BIASIN, ELEONORA y SATTA, ANNA MARIA, *L'italiano così com'è, 1º livello, Libro dello studente*, México, CELE -UNAM, [1996]2000.
- BLANCHE-BENVENISTE, CLAIRE (coord.), *CDEurom*, 1996.
- CALVI, MARIA VITTORIA, *Didattica delle lingue affini; spagnolo e italiano*, Milano, Guerini Scientifica, 1995.
- CARRERA DÍAZ, MANUEL, «Italiano para hispanohablantes: la engañosa facilidad», *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1979 - 1980, 23-40.
- CARRERA DÍAZ, MANUEL, *Curso de lengua italiana (parte teórica - parte práctica)*, Barcelona, España, Ariel Lenguas Modernas, [1984]1994.
- CONFORTI CORRADO y CUSIMANO LINDA, *Linea diretta 1. Corso di italiano per principianti*, Perugia, Guerra, 1997.

- DE FINA, ANNA y MELLO, LIONY, *L'italiano così com'è, 2º livello, Libro dello studente*, México, CELE-UNAM, [1991]2000.
- DE FINA, ANNA y MELLO, LIONY, *L'italiano così com'è, 3º livello, Libro dello studente*, México, CELE-UNAM, [1993]1998.
- DÍAZ PADILLA, FAUSTO, *Gramática analítico descriptiva de la lengua italiana.*, Tomo I y II, Oviedo, Universidad de Oviedo, Servicio de publicaciones, D. L. 1999.
- FÁÑEZ, BERNARDO y MANZANARES, CONCHITA, *In Italiano. Manual de Gramática contrastiva para estudiantes de lengua española*, Perugia, Guerra, 1991.
- KATERINOV, KATERIN, *La lengua italiana enseñada a estudiantes de habla española*, Perugia (Italia), Guerra, 1979.
- MAGOS GUERRERO, JAIME (ed.), *Appunti di Grammatica Italiana*, Mexico, Universidad Autónoma de Querétaro, 2001.
- MARIN, TELIS y MAGNELLI, STEFANO, *Progetto Italiano Italian-English glossary, suplemento per studenti anglofoni*, Atene, Edilingua, 2002.
- MARIN, TELIS y MAGNELLI, STEFANO, *Progetto Italiano, corso di lingua e civiltà italiana. Libro dei testi e degli esercizi*, Atene, Edilingua, 2001.
- MARTINI, DAVIDE y SIMONE, FEDERICA, *Progetto Italiano 1. Glosario y notas gramaticales para estudiantes de habla hispana*. (Texto base de T. MARIN, EDILINGUA, Atenas, Grecia, 2002), (en prensa).
- MARTINI, DAVIDE y SIMONE, FEDERICA, *Suplemento contrastivo para estudiantes de habla hispana a M. MEZZADRI, Grammatica essenziale della lingua italiana con esercizi*, Perugia (Italia), Guerra, 1996, (en prensa).
- MATTE BON, FRANCISCO, «Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia», en CALVI, M. V. y SAN VICENTE, F., *La identidad del español y su didáctica*, Viareggio, Mauro Baroni ed., 1998, 67-84.
- MELLO, LIONY y SATTÀ, ANNA, *Falsi amici, veri nemici?* México D. F., Ed. CELE-UNAM, 1998.
- MUÑIZ MUÑIZ, MARIA DE LAS NIEVES, «L'essere, l'esserci, l'haber e l'estar», *Italiano e Oltre*, 5, 1997, 287-306.
- NAVARRO, MARIA TERESA y TURINA, CONCEPCIÓN, *Linea diretta 1. Corso di italiano per principianti. Suplemento in lingua spagnola*. Perugia, Guerra, 2000.
- SANTOS GARGALLO, ISABEL, *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis (Textos de apoyo, Lingüística, 9), 1993, 175.
- SAÑÉ, SECUNDÍ y SHEPISI, GIOVANNA, *Falsos amigos al acecho*, Bologna, Zanichelli, 1992.
- SATTÀ, ANNA MARIA, y BIASIN, ELEONORA, *L'italiano così com'è*. Mexico D. F., CELE-UNAM, 2000.
- ZAMORA, PABLO y MASCALI, GIUSEPPINA, *Manuale di lingua italiana*, Murcia, España, DM Editor, 1999.
- ZAMORA, PABLO, «Dislocazioni a destra e a sinistra nell'italiano e nello spagnolo colloquiale parlato: frequenza d'uso, funzioni e parametri linguistici», *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 3, XXXI, 2002, 447-470.

Webliografía

- AA. VV., (Univ. Stendhal, Grenoble, coord.) *GALATEA y GALANET. Proyectos para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas románicas*. Ediciones Sócrates-Lingua, 1996-1999, <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/garde.htm>
- MONTESI, MICHELA, «El punto de vista de un hablante italiano», http://www.cuadernosocervantes.com/lc_italiano.html
- BARDOTTI, G. Y BRUTTINI, M. S., «Rassegna bibliografica sull'italiano in Spagna», S. i. & N. A., *Supporto informativo e Notiziario Accademico*, Siena, Año III, n. 1, junio 1998, http://culturitalia.uibk.ac.at/siena/98_1/Bardotti.htm
- MARTINI, DAVIDE y SIMONE, FEDERICA, «Bibliografía de la Mailing list *Simon&Martini*», <http://it.groups.yahoo.com/group/simonemartini/files/>
- CRUZ PIÑOL, MAR, *Recursos en Internet para la elaboración de actividades* (sección fija de la revista Carabela), 51, abril de 2002, <http://www.ub.es/filhis/culturele/carabela.html>

LOS SUPLEMENTOS CONTRASTIVOS PARA LOS MANUALES DE IDIOMAS DIRIGIDOS A HABLANTES DE IDIOMAS AFINES: ¿DIDÁCTICA O MARKETING? EL CASO DEL ITALIANO PARA HISPANÓFONOS

VIRGILIO DI PASQUALE, «L'autonomia nell'apprendimento linguistico: un tema sempre attuale», *Bollettino Dilit*, 2, 2001, 3-9.