

Italiano y español: lenguas afines.

Importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2

Giorgia Marangon

(lr1marmg@uco.es)

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Resumen

Italiano y español son lenguas afines. ¿En qué condiciona eso el proceso de aprendizaje de una u otra lengua? ¿Qué importancia tiene la L1 en el aprendizaje de la L2? Son preguntas que buscan aquí una respuesta. El artículo hace hincapié en el análisis contrastivo del italiano y el español y se centra en su utilidad en el proceso de aprendizaje del italiano para hispanohablantes.

Abstract

Italian and Spanish are affinities languages. The learning process is conditioned by the affinities languages? What is the important of the L1, when you are learning the L2? This article try to find the answers, and make an important and contrastive analysis, and look for the utility in the learning process of Italian by spanish speaker.

Palabras clave

Italiano
Español
Afines
Aprendizaje de lenguas
Contrastiva

Key words

Italian
Spanish
Affinity
Languages learning
Contrastive

AnMal Electrónica 27 (2009)
ISSN 1697-4239

LENGUAS AFINES

Es sin duda inevitable reconocer que el italiano y el español son dos lenguas afines, y las razones son múltiples: el parentesco genético, las similitudes estructurales, la transparencia léxica ([Calvi 2004: 62](#)) y una base gramatical que tiene raíces comunes (Carrera 1979-1980: 23-40). Dichas razones son captadas de inmediato por los discentes españoles que aprenden la lengua italiana, o viceversa, en el momento en que entran en contacto con la misma. La sensación de entender al hablante es engañosa, justo porque de una mera sensación se trata, pero a la hora de

hablar, aumentan las dificultades y la lentitud en el aprendizaje. Lo «similar» se convierte en «diferente», la *engañosa facilidad* (Carrera Díaz 1979-1980) no acelera el proceso de aprendizaje, sino que lo ralentiza. Todo ello, en el aula, representa unos de los grandes obstáculos por superar, una equivocación que es causa de fosilización de errores y de suspensiones en las distintas fases de la interlengua.

Mi intención es tratar algunos problemas que se plantean en la enseñanza y el aprendizaje del italiano por parte de discentes hispanohablantes y de subrayar que, a menudo, el hecho de estudiar lenguas afines genera muchas más dificultades a la hora de hablar y escribir fluidamente en la L2. ¿Cuáles son los motivos de estas dificultades? K. Katerinov, profesor de italiano en la Universidad para extranjeros de Perugia, ha demostrado que los estudiantes que cometían un mayor número de errores, en su clase de italiano, eran hispanohablantes. ¿Por qué? ¿Por qué un estudiante ruso tarda más en hablar italiano respecto a un estudiante español pero comete muchos menos errores? (Katerinov 1980: 55). Lo que quiero dejar claro es que el problema a tratar no es la nacionalidad del alumno, sino su L1. Siempre he creído que un español que estudia el italiano o viceversa, necesita recibir una confirmación sobre lo que es similar en las dos lenguas y, por supuesto, sobre lo que es diferente. En resumen, en el caso específico de los hispanohablantes, se trata de ver, de analizar y de aprender la lengua italiana desde la española. Dicho esto, la pregunta es inevitable: ¿gramática contrastiva sí o no en el aprendizaje de lenguas afines? A esta cuestión que ve «enfrentadas» a dos corrientes de pensamiento —los que predirigen los manuales comunicativos y los que defienden los manuales de gramática contrastiva— trataré de contestar en un segundo momento, pues antes quisiera especificar cuáles son las razones que me han llevado a formularla.

LA ENGAÑOSA FACILIDAD

¿Qué es similar? ¿Qué es diferente? Las lenguas afines y, en este preciso contexto, el español y el italiano, generan una infinidad de dudas a la hora de disociar lo que aparentemente resulta fácil de comprender pero que nos induce irremediablemente a cometer muchos errores. Las ventajas, si así las podemos llamar, de un español que aprende italiano, se pueden relacionar con el léxico. En los primeros días de clase, siempre señalo a los alumnos lo que a continuación se

detalla en la tabla y, hasta hoy, el impacto psicológico ha surtido efecto. Allí donde en español se emplean dos o más verbos dependiendo del sustantivo que acompañen, el italiano reduce el abanico a uno:

ESPAÑOL	ITALIANO
<i>ser / estar</i>	<i>essere</i>
<i>coger / tomar / agarrar</i>	<i>prendere</i>
<i>traer / llevar</i>	<i>portare</i>
<i>meter / poner</i>	<i>mettere</i>

A un hispanohablante que aprende italiano no le importa saber cuál es la diferencia entre *estar guapa* o *ser guapa*, o por qué el café *está dulce* o *es amargo*, pues la lengua italiana lo reduce todo al uso del verbo *essere*: *sei bella, il caffè è dolce, il caffè è amaro*, sin preocuparse de analizar a nivel gramatical las razones que diferencian el «estado» de la persona o del objeto. Estos son solo unos ejemplos relacionados con el vocabulario, que se podrían ampliar dejando patente la variedad lingüística que ofrece la lengua castellana. Véanse las preposiciones simples; allí donde el español usa *por / para*, el italiano lo reduce al simple *per*. El problema, sin embargo, se presenta cuando lo «similar» y lo «diferente» se mezclan.

La importancia de la L1 es determinante en el proceso de aprendizaje de la L2, porque el discente se siente autorizado a formular hipótesis más amplias con respecto a la L2, y a ampliar los procesos de producción oral y escrita sobre la base de peligrosas analogías. La palabra *dormitorio*, por ejemplo, se escribe y pronuncia en las dos lenguas de la misma manera y, aunque en ambas lenguas sugiera la idea de ‘dormir’, en italiano indica un amplio lugar donde pueden dormir muchas personas y en español, sin embargo, denomina una simple habitación para descansar. Lo «similar» se convierte en «diferente» y genera errores garrafales.

Cuando lo «diferente» es claro, de fácil comprensión, el estudiante hispanohablante debe ser avisado para que sea consciente de las exigencias de la L2 que no tienen una correspondencia directa en la L1. Hay que adiestrar al discente a reconocer las fronteras semánticas de las palabras y a las que tienen una engañosa estructura morfológica. Por ejemplo, un español que estudia italiano debe saber que el orden de la secuencia del pronombre complemento directo + *se / si* impersonal, es inverso en las dos lenguas: *Se le ve a menudo en la plaza del pueblo / Lo si vede*

spesso nella piazza del paese. También debe conocer la diversidad de las formas de los posesivos de tercera persona, dependiendo de que el poseedor sea singular o plural (*suo-loro*) del italiano, frente la unicidad del español (*su*). Todo ello no implica un esfuerzo añadido por parte del discente, sino el estudio y la comprensión de reglas gramaticales que, en este caso, son claras en el desarrollo del aprendizaje de una lengua.

Es muy fácil que el aprendizaje de una lengua afín a la L1 lleve al estudiante a cometer errores que seguramente evitaría si estudiara una L2 no afín a su L1. Si en italiano la palabra *fedele* puede originar la palabra *infedele* (*fiel / infiel*), ¿por qué de *tranquillo* no se puede llegar a *intraquillo* (*tranquilo / intranquilo*), o de *sicuro* a *sicurità* (*seguro / seguridad*)? Se trata de ámbitos lingüísticos que ni siquiera las mejores gramáticas consiguen estabilizar y que fomentan, en el estudiante, la desagradable sensación de andar sobre arenas movedizas. Otro caso parecido es el uso italiano del verbo *fare*; mientras en italiano se usa la expresión *farsi la barba*, en español se utiliza el verbo *afeitarse*. Ejemplos similares son: *farsi il bagno / bañarse*, *fare un passo in avanti / dar un paso adelante*, *fare una multa / poner una multa*. Son casos en que lo diferente no es tan claro, no es tan evidente y necesita un esfuerzo añadido por parte del discente. Por ello, el discente tiene que desarrollar la capacidad de transformar lo que aparentemente resulta fácil de comprender, en una metodología rigurosa de aprendizaje, sin caer en el error común de dejarse guiar por el oído, por lo fácil, que irremediablemente desarrolla una cadena de errores. Cuántas veces he escuchado a alumnos hispanohablantes que, en un determinado momento de «presuntuosa» seguridad lingüística, en vez de decir *farsi la barba* y usar el verbo *fare* correctamente, «traducir» el español *afeitarse* al italiano, conjugando así el verbo *affettarsi*. En italiano, el verbo *affettare* no se puede usar en este contexto, porque significa ‘cortar en lonchas’. Podría escribir un libro de ejemplos de ese tipo que seguramente sería de gran ayuda para nuestros alumnos de italiano.

Las lagunas didácticas hacen más apremiante la necesidad de disponer de un instrumento de consulta exhaustivo al que puedan acudir alumnos y profesores. Se siente la exigencia de una gramática didáctica de tipo contrastivo, es decir, de una descripción de la lengua pensada para extranjeros, que tenga en cuenta las dificultades específicas de un grupo de hablantes. Calvi planteaba esta exigencia en su *Didattica delle lingue affini* (1995: 151-155). La gramática de italiano para

hispanohablantes de Carrera Díaz (2000) es el primer intento de elaborar una gramática contrastiva completa, con una sólida base teórica, pero sin renunciar a la legibilidad. Ese material didáctico ayuda a rellenar las profundas lagunas gramaticales y las infinidades de dudas no resueltas que caracterizan este ámbito de investigación. Véase el sorprendente ejemplo de los verbos sintagmáticos italianos. Ni siquiera en las gramáticas italianas se ha reconocido aún la posición y la importancia de los verbos sintagmáticos, es decir, de esa especie de verbos-comodín, *phrasal verbs*, que cambian radicalmente de significado según el adverbio que se les añade. Dichos verbos tienen una posición relevante en el aprendizaje de la lengua inglesa. Recuerdo siempre a mis alumnos un ejemplo que mi director de tesis de Sevilla me contaba como una anécdota divertida. Definía su ejemplo como una «oscuridad lingüística», por la sencilla razón de que una lengua dispone de unos recursos lingüísticos que, en la otra, se desconocen. El ejemplo tiene como protagonistas a un italófono y a un hispanohablante que está aprendiendo italiano. El italiano se dirige al español y le dice que «oggi un po' svogliatamente ho *buttato giù* l'ultimo capitolo della mia tesi di dottorato». Si tomamos por separado los significados de *buttare* y *giù* (*lanzar/tirar-abajo*), llegaríamos a la conclusión de que esa persona tiró por la ventana el último capítulo de su tesis. Efectivamente no es así porque *buttare giù* es un *phrasal verb* y, en este contexto, significa 'escribir, redactar' el último capítulo de la tesis. Los significados del verbo sintagmático *buttare giù* nos ayudarán a entender la complejidad del asunto a tratar:

<i>buttare giù</i>	Far cadere dall'alto in basso	Lanzar, tirar abajo
	Deprimere, rattristare	Deprimir, volver triste
	Scrivere qualcosa in modo frettoloso	Escribir algo con prisa
	Svegliare	Despertar

En la frase: «Maria ha telefonato alle 9.00 e ha *buttato giù* mio fratello dal letto», el *phrasal verb* significa que la llamada de teléfono de María, a las 9.00 de la mañana, *ha despertado* —no que *ha tirado abajo*— a mi hermano que estaba en la cama.

Escasos, para no decir nulos, son los materiales didácticos que soportan el trabajo de un profesor de italiano para hispanohablantes. Se hace siempre más patente la necesidad de manuales de gramática contrastiva (italiano-español y

viceversa) que, en cambio, se ven suplantados, a día de hoy, por manuales comunicativos. No es este el momento de abrir un debate sobre la utilidad de un material con respecto a otro. Diré, simplemente que, desde mi experiencia investigadora y didáctica, ambos son necesarios para el estudio y el aprendizaje de una lengua extranjera.

En italiano no hay tantos verbos sintagmáticos como en inglés, pero, sin duda alguna, necesitan un proceso de investigación mucho más profundo de lo que se ofrece en las modernas gramáticas italianas. Uno de los más ilustres lingüistas italianos, el profesor Simone, nos brinda varios artículos donde reflexiona sobre los verbos sintagmáticos; el más leído es [«Esistono verbi sintagmatici in italiano?»](#) (1996). Resulta interesante en este contexto analizar la siguiente tabla:

	adverbios	<i>poner / meter</i>
<i>mettere</i>	su	subir algo / instalar
	giù	bajar
	fuori	sacar
	sotto	atropellar
	sottosopra	revolver
	addosso	ponerse
	insieme	juntar
	dentro	encarcelar

El ejemplo del verbo *mettere* en italiano es muy apropiado. Su traducción en español es *meter* o *poner*, pero si a *mettere* le añadimos algunos adverbios, las cosas cambian radicalmente. En español no hay nada parecido; se puede encontrar la construcción verbo + adverbio de refuerzo (*subir arriba*, *bajar abajo*: uso más coloquial de la lengua), pero el significado fundamental del verbo no cambia, a diferencia de lo que sucede en italiano. Pero ni siquiera algunos importantes diccionarios de italiano recogen este tipo de construcciones fraseológicas: es, como lo definen los lingüistas, un *punto ciego* en la visión gramatical del idioma. Si los diccionarios no los recogen, si las gramáticas no los contemplan, ¿cómo puede deducir un hispanohablante que la unión de *mettere* e *sotto* en español significa ‘atropellar’?

Es, sin duda, una tarea difícil para el profesor recopilar todas las informaciones pertinentes para que los discentes tengan el menor número de lagunas posibles en el proceso de aprendizaje de un idioma, sobre todo si se estudian lenguas afines.

LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA

Después de haber evidenciado las dificultades para los discentes y para los profesores de la L2, es bastante obvio preguntarse si un español que estudia italiano, o viceversa, puede tranquilamente despojarse de sus cargas lingüísticas que son parte de su equipaje de aprendizaje, incluyendo, por supuesto su L1, y lanzarse al profundo mar de la L2. ¿Gramática contrastiva sí o no en el aprendizaje de lenguas afines?

La gramática contrastiva surgió a mediados de los años 40 del siglo XX, en el ámbito del estructuralismo de signo conductista, con la finalidad de resolver los problemas generados por el uso del lenguaje en una comunidad y, en particular, los relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Más específicamente, la lingüística contrastiva enfoca los efectos producidos por las diferencias entre las estructuras de la L1 y las de la L2 en el transcurso del aprendizaje, basándose en la comparación sistemática de las dos lenguas ([Calvi 2003: 17](#)).

Quien trabaja con dos lenguas afines como el italiano y el español, sabe que no puede anular la L1 fingiendo que la lengua madre sea irrelevante. No lo es, y lo demuestra el que un hispanohablante, desde un primer acercamiento a la L2 (italiano), comprende un conjunto léxico mucho mayor con respecto a un discente de habla rusa, por ejemplo. Por lo tanto, no todos empiezan un proceso de aprendizaje lingüístico en las mismas condiciones. La razón que determina este proceso es, sin duda, la L1. Y si apoyamos esta teoría, ¿dónde estamos, sino en el ámbito de la gramática contrastiva? Nuestra experiencia nos advierte que en la edad adulta (estamos analizando el estudio de lenguas afines en el ámbito universitario) las cosas nuevas se aprenden a partir de las que ya conocemos y hemos asimilado. Desde mi experiencia —y me parece conveniente subrayar que mi óptica lingüística se sitúa en el ámbito contrastivo— puedo decir que una mayor distancia estructural, entre dos lenguas, genera una menor dificultad de aprendizaje, y que, por otra parte, desde

una menor distancia estructural, las posibilidades de cometer errores aumentan notablemente.

CONCLUSIONES

Sin lugar a duda, la implantación del Marco de referencia europeo y la difusión de certificaciones internacionales plantean más bien una didáctica desde la propia lengua; pero la creciente necesidad de mediación entre lenguas y culturas diferentes, subrayada por el mismo texto europeo («Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades», *Common European Framework for Languages 2002: 8*), hace aconsejable la adopción de un enfoque contrastivo, que potencie la conciencia lingüística del alumno.

La misión del docente es, por lo tanto, la de dar a los discentes el material más conveniente para que el proceso de aprendizaje sea el adecuado y para que no desperdicie su gran equipaje lingüístico que es la L1. Con esto no quiero afirmar que el estudio contrastivo sea el único y el más adecuado, pero sí que es una herramienta importantísima en el estudio de las lenguas afines. Las fuertes afinidades interlingüísticas piden una didáctica apropiada. El trabajo del profesor debe desarrollarse en dos direcciones paralelas y estrictamente unidas. En el campo del léxico, es conveniente aprovecharse de la enorme ventaja que nos brinda la transparencia lingüística, siempre controlando los riesgos de interferencias en la actividad de producción, tanto oral como escrita. Por otra parte, hay que seguir investigando y mejorando la didáctica contrastiva de las lenguas afines para ampliar el abanico de ventajas y desventajas que el estudio de dichas lenguas conlleva.

Mi opinión es que el análisis contrastivo es absolutamente determinante, y he intentado demostrarlo a lo largo de estas reflexiones sobre la importancia de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2 en las lenguas afines. Dichas teorías subrayan las extraordinarias diferencias que existen entre el italiano y el español allí donde nunca lo sospecharíamos, así como las similitudes que, si no son engañosas, facilitan el proceso de aprendizaje. Refiriéndose a la dificultad que el aprendizaje del español entraña para un italiano, señaló en una ocasión E. de Amicis que ello ocurre porque «se cae en el italiano sin darse uno cuenta, se invierte la sintaxis a cada momento,

se tiene siempre en los oídos y los labios la propia lengua, que nos traba, nos confunde y nos traiciona» (Carrera 2000: 1). Estas consideraciones son perfectamente aplicables en el aprendizaje del italiano partiendo del español como L1. Con la constante confrontación de los esquemas lingüísticos españoles, por una parte, y de los italianos, por otra, se pretende, en el límite de lo posible, reducir esa problemática, señalando cuándo los caminos son paralelos y cuándo divergentes, y, en este caso, en qué radica tal divergencia.

Empecé estas reflexiones planteando una pregunta que he retomado a lo largo de este trabajo: ¿gramática contrastiva sí o no en el aprendizaje de lenguas afines? Finalmente, creo que la respuesta es obvia y espero que los ejemplos desarrollados y las citas bibliográficas, entre las más prestigiosas en el ámbito de la lingüística contrastiva, sirvan de soporte. Indudablemente gramática contrastiva sí, y aún más si las lenguas, como en este caso, son lenguas afines.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- M. V. CALVI (1995), *Didattica delle lingue affini: spagnolo e italiano*, Milán, Guerini Scientifica.
- M. V. CALVI (2003), [«Lingüística contrastiva de español e italiano»](#), *Mots Palabras Words*, 4, pp. 17-34.
- M. V. CALVI (2004), [«Apprendimento del lessico di lingue affini»](#), *Cuadernos de Filología Italiana*, 11, pp. 61-71.
- M. CARRERA DÍAZ (1979-1980), «Italiano para hispanohablantes: la engañosa facilidad», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 11-12, núm. 3/1, pp. 23-40.
- M. CARRERA DÍAZ (2000), *Curso de lengua italiana*, Barcelona, Ariel.
- COMMON EUROPEAN FRAMEWORK FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT (2002), Strasbourg, Instituto Cervantes para la Traducción en Español.
- K. KATERINOV (1980), *Uso delle preposizioni in italiano e in spagnolo*, Perugia, Guerra.
- R. SIMONE (1996), [«Esistono verbi sintagmatici in italiano?»](#), *Cuadernos de Filología Italiana*, 3, pp. 47-61.

BIBLIOGRAFÍA DE APOYO

- J. ARCE, M. CARRERA, F. FERNÁNDEZ MURGA y M. MUÑIZ (1984), *Italiano y español. Estudios lingüísticos*, Sevilla, Universidad.
- C. BETTONI (2001), *Imparare un'altra lingua: lezioni di linguistica applicata*, Roma, Laterza.
- M. V. CALVI (1998), «La gramática en la enseñanza de lenguas afines», en *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad, pp. 353-360.
- M. CARRERA DÍAZ (1997), *Grammatica spagnola*, Bari, Laterza.
- M. N. MUÑIZ MUÑIZ (1982), «La oposición temporal *mentre / finché* y *mientras / hasta que*», *Anuario de Estudios Filológicos*, 5, pp. 98-114.
- M. N. MUÑIZ MUÑIZ (1989), «*Da + infinito* e l'opposizione *essere / esserci*. Per una descrizione della lingua italiana su base contrastiva», *Anuario de Estudios Filológicos*, 12, pp. 229-239.