

RENÉ LENARDUZZI  
Università di Venezia

### Estrategias de aprendizaje y contrastividad: una propuesta de trabajo

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

La aplicación del análisis contrastivo a la didáctica de las LL.EE. empezó hacia la mitad de la década de los años 40; desde entonces, aun sufriendo críticas y modificaciones, se ha venido utilizando hasta nuestros días. Se basa en la noción de interferencia, como transferencia negativa de rasgos lingüísticos del sistema de la lengua materna del alumno a la lengua que es objeto de estudio, proceso que, supuestamente, da lugar a “errores” en el aprendizaje. A partir de esta hipótesis, el modelo del análisis contrastivo se plantea la comparación metódica de los sistemas de la lengua materna del alumno con el sistema de la lengua meta para determinar similitudes y diferencias relevantes, previendo de este modo las dificultades con las que tropezará el estudiante y, en consecuencia, elaborando actividades de aprendizaje dirigidas a evitar y superar tales interferencias. Con el andar del tiempo, el análisis contrastivo demostró carencias y sufrió críticas; pero, a pesar de todo ello, nada ha podido invalidar del todo esta práctica como parte integrante de la Lingüística Aplicada y su capacidad para detectar potenciales interferencias en el aprendizaje de las LL.EE. Además, como dice Santos Gargallo (1993: 67):

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

aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y las técnicas de instrucción.

El análisis contrastivo en nuestros días se ha desarrollado, complementado y enriquecido a través del Análisis de Errores y el modelo de Interlengua, que no son sino proyecciones de aquellos primeros modelos planteados por Fries y Lado.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se trata de un asunto que en ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las LL.EE, cobró interés hacia los años 80, impulsado por la Comunidad Europea, si bien ya en la década de los 60 se había comenzado a plantear la necesidad de que el alumno fuera capaz de una cierta autonomía en la administración de su aprendizaje.

Luciano Mariani (2000) se refiere a “habilidades para el estudio” “estrategias de aprendizaje” y “autonomía del alumno” como tres categorías conceptuales del “saber aprender”; ya en un trabajo precedente (1994: 35), distingue las nociones de “habilidad en el estudio” y “estrategias de aprendizaje”. La “habilidad en el estudio”, concepto de la tradición anglosajona, tiende a incrementar la productividad en el estudiante, es decir, pone la atención en los **resultados** más que en el **proceso** mismo del aprendizaje y las aptitudes personales; en consecuencia, muchas veces acaba convirtiéndose en una simple prescripción de técnicas o tácticas para obtener mejores rendimientos. Las “estrategias de aprendizaje”, en cambio, ponen el acento en las nociones de las necesidades individuales y de la autonomía en el aprendizaje por parte del discente y constituyen un proyecto formativo que ve al estudiante autónomo como una persona que:

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

La actividad que quiero proponer, basada en la contratividad entre el español y el italiano, apunta, sobre todo, a desarrollar en el alumno estrategias cognitivas y metacognitivas; por consiguiente, es necesario detenernos a reflexionar en qué consisten estas estrategias. Las estrategias cognitivas son comportamientos determinados, acciones concretas a través de los cuales una persona trata de sacar el mayor partido posible de la potencialidad de sus propios procesos cognitivos. Las estrategias metacognitivas, en cambio, abarcan todas aquellas operaciones a través de las cuales una persona planifica, controla y evalúa su propio trabajo. Se deduce de estas descripciones la estrecha interdependencia que existe entre estas dos estrategias, ya que las cognitivas son las que marcarán

las pautas para poner en acto las de tipo metacognitivo, que sólo pueden llevarse a cabo en la medida en que el individuo reconoce cuáles son las estrategias cognitivas de aprendizaje más afines a su personalidad.

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

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

Con respecto a las otras cuestiones, es decir, cómo concibe el alumno su propia lengua materna y las lenguas extranjeras, no es difícil advertir que para la mayoría de los alumnos adultos, aprender un idioma extranjero consiste ante todo en aprender la gramática de esa lengua que, según ellos, es un conjunto de reglas que deberán aprender y aplicar. A gran parte de los alumnos universitarios “saber las reglas” les da seguridad y, aunque la práctica lo desmienta constantemente, identifica el aprendizaje de un idioma, grosso modo, con el de cualquier otro tipo de aprendizaje, es decir: incorporar nociones, contenidos.

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

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

De acuerdo con la teoría del aprendizaje cognitivista el alumno es, consciente o inconscientemente, participe activo de ese proceso: formulando hipótesis a partir de la regularidad lingüística, verificando su plausibilidad o comprobando su inexactitud, fijando la regla, en caso de resultado positivo, y volviéndola a usar para formular nuevos enunciados. Entre los mecanismos que los alumnos ponen en práctica – generalmente de modo inconsciente y espontáneo – están la tendencia a simplificar el sistema de la LE o a generalizar inmediatamente sus reglas (Selinker 1991). He aquí otros dos aspectos que el profesor debe tener en cuenta al programar estrategias de aprendizaje útiles para facilitar y dinamizar el aprendizaje de sus estudiantes.

Se debe dar la ocasión al alumno para que interiorice la noción de que el sistema de una lengua es un elemento dinámico y complejo, un producto histórico, y no una estructura ideal y rígida con un comportamiento mecánico como engranaje de relojería. Para ello, los contenidos gramaticales deberían propiciar la creación de hábitos de reflexión metalingüística como herramientas para que el alumno se familiarice con los procesos inductivos y deductivos que les permitan elaborar reglas y aplicarlas después de haber reconocido su validez.

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

Después de estas rápidas consideraciones sobre la realidad de los sujetos aprendices paso a presentar una propuesta de trabajo nacida de la necesidad de dar espacio en la labor didáctica a estrategias que permitan superar esas limitaciones y faciliten el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En otro trabajo mío <sup>1</sup> he descrito una secuencia de la lengua italiana formada por un sustantivo, acompañado por un sintagma preposicional encabezado por *da* más un verbo en infinitivo (SN + *da* + infinitivo), demostrando a través de una serie de ejemplos que, a pesar de que se repetía siempre esta secuencia, no se trataba de una misma estructura, y por consiguiente, los significados de cada una de esas secuencias eran distintos y requerían traducciones con estructuras diferentes en otra lengua, en nuestro caso, en español. He aquí la lista de enunciados que presenta esa secuencia:

1. Cerco un libro da leggere in spiaggia.
2. In casa non c'è niente da mangiare.

---

<sup>1</sup> *Un estudio contrastivo italiano-español: oraciones adjetivas con verbo en infinitivo*, actualmente en imprenta.

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

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

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

Una primera actividad puede consistir en presentar estos enunciados u otros similares y preguntar a los alumnos qué tienen en común los segmentos subrayados. En un segundo momento, preguntar si en todos los ejemplos se repite la misma estructura. Aquí el profesor tendrá que intervenir guiando a los estudiantes y sugiriendo criterios de análisis, operaciones de reconocimiento de estructuras, etc., hasta que el grupo llegue a una conclusión adecuada. Por último, se podría plantear el problema de cómo traducir esos enunciados al español.

Esta actividad toma en consideración todos los enunciados, pero las actividades y objetivos propuestos son pocos y bastantes sencillos. Para adentrarse en el análisis de los contrastes intralingüísticos de estas oraciones y, al mismo tiempo, considerar la contrastividad con la lengua española resultará más eficaz ir proponiendo los enunciados en pequeños grupos de a dos o tres de acuerdo con algunas oposiciones significativas que ahora pasamos a considerar.

En los cuatro primeros enunciados, el sintagma formado por *da* más infinitivo conforma oraciones subordinadas de verbo no conjugado (las llamadas “proposizioni implicite” en italiano), todas ellas dependen de un núcleo nominal, en todas ese núcleo se puede interpretar como complemento directo del infinitivo y dicho infinitivo tiene valor temporal de futuro. A pesar de todas estas semejanzas, cada uno de estos enunciados es diferente del otro.

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

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

el enunciado de 1 se puede parafrasear con una subordinada de relativo <sup>2</sup> añadiendo el verbo modal *potere* (Cinque 1988: 455):

*Cerco un libro che possa leggere in spiaggia.*

el enunciado de 3, en cambio, tiene un valor modal distinto, de deber u obligación, llamado también de modalidad deóntica, cuyo sentido se puede parafrasear con el verbo *dovere*:

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

Una actividad que prevea la comparación entre estos dos enunciados del italiano y plantee cómo traducir del mejor modo posible estos ejemplos da lugar a sugestivas reflexiones acerca de problemas tales como la modalidad de los enunciados, el uso de los conectores subordinantes<sup>3</sup>, los verbos y perífrasis modales (*tener que, deber de, haber que*), las subordinadas de relativo (con verbo conjugado o con verboide), etc.

Con respecto al enunciado 2, tiene, como 1, matiz modal de posibilidad:

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

la característica que lo distingue de 1 es que el núcleo nominal está ocupado por un pronombre indefinido (*niente*) y construcciones de este tipo dan lugar a las llamadas “forme relative indipendenti”: *da mangiare, da leggere, da bere, da coprirsi*, etc. (Cinque 1988: 495).

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

---

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

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

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

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

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

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

En tercer lugar, se puede plantear si las llamadas “forme relative independiente” existen también en español o no<sup>4</sup>. Por último, un análisis contrastivo de este tipo servirá para subrayar el hecho de que en español existen oraciones de relativo con verbo en infinitivo encabezadas por *que*, estructura inexistente en italiano.

El enunciado 4, comparado con 1 se diferencia porque la subordinada encabezada por *da* no presenta matiz modal de posibilidad, como lo demuestra la sustitución por una frase de relativo con verbo modal *potere*:

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

Por otro lado, se diferencia de 3, a pesar de un aparente valor modal deóntico, porque el matiz más sobresaliente es el de acción que aún no ha sido realizada (reforzado por el adverbio *ancora*). El valor contextual de la preposición *da* en este ejemplo resulta más o menos equivalente al de la preposición *senza*:

*Ci sono ancora tutti i piatti senza lavare*

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

*Los platos están sin lavar todavía*  
*Los platos están por lavar todavía*

---

4 Al respecto, consultar Hernández 1999: 2301.

*Los platos están para lavar (?) todavía*<sup>5</sup>.

Pasemos ahora a analizar el enunciado 5:

*Mi ha dato un suo articolo da leggere*

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

*Mi ha dato un suo articolo da leggere*  
*Mi ha dato da leggere un suo articolo*  
*Da leggere, mi ha dato un suo articolo*

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

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

Este ejemplo, si lo comparamos con cualquier otro de los anteriores, pondrá de relieve la estrecha relación que existe entre estructura sintáctica y significado, y la necesidad, por consiguiente, de una meticulosa atención a la forma para no caer en la actitud superficial de traducir literalmente las estructuras de la lengua de partida.

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

---

5 En español los usos de *por* y *para* en construcciones como éstas presentan divergencia de uso según las variedades diatópicas; una referencia a este tema en Lenarduzzi 1996: 95-97.



*testa, da far paura*) probablemente estén relacionadas con la estructura de las oraciones subordinadas consecutivas:

*un problema così complesso da impazzire*  
*un rumore tanto forte da far paura*  
*una storia tanto strana da non credere*

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

*La situación está que arde*  
*Llegó que no daba más*  
*Este cuchillo corta que da gusto*

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

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

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

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

7 Llamados “lexías complejas”, “sinapsias”, o “locuciones denominativas complejas” (Almela 1999: 152).

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

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

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

- a) Se propone un contenido gramatical no como contenido que el alumno debe recibir pasivamente, sino como actividad de reflexión en la que el alumno debe participar de manera activa.
- b) Este planteo evita el condicionamiento de la tradición descriptiva de la gramática y la organización gradual de los contenidos proponiendo un enfoque “transversal” en que se analizan varios temas y se descubre la concomitancia existente entre todos ellos permitiendo una visión más rica y compleja del sistema de la lengua.
- c) La confrontación de estructuras de la lengua materna del alumno con las de la LE permite descubrir y asociar elementos cuya relación no se advierte tan fácilmente: una frase de relativo del italiano puede tener como equivalente en español una construcción de finalidad; la preposición italiana *da* equivale en muchos casos a *para* en español; en español hay expresiones enfatizadoras que empiezan con *que* más verbo conjugado; esas expresiones,

además, describen siempre un estado y, por lo tanto, se usan siempre con el verbo copulativo *estar* y no con *ser*, etc.

- d) Este tipo de actividad se adecua a la propuesta de la moderna didáctica de incorporar los contenidos progresivamente, a modo de espiral; de esta manera se pueden repasar y reforzar estructuras ya conocidas e incorporar otras nuevas reconociendo la afinidad entre unas y otras.
- e) Como ya se ha dicho, debidamente propuesta por el profesor, la contrastividad incentiva el interés y la participación de los estudiantes.

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

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

#### Bibliografía Citada

- AA.VV. (1996) *Profesor en Acción. El proceso de aprendizaje*, Madrid, Edelsa.
- Almela Pérez R. (1999) *Procedimientos de formación de palabras en español*, Barcelona, Ariel.
- Alvarez A. (1995) *Las construcciones consecutivas*, Madrid, Arco Libros.
- Bosque I. y Demonte V. (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 Vols., Madrid, Espasa Calpe.
- Cinque G. (1988) “La frase relativa” in *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*. A cura di L. Renzi, Vol. 1, Bologna, Il Mulino, pp. 443-505.
- Hernanz M.L. (1999) “El infinitivo” en *Gramática descriptiva de la lengua española*. A cura di I. Bosque y V. Demonte, Vol. 2, Madrid, Espasa Calpe, pp. 2197-2355.
- Lenarduzzi R. (1996) *Las preposiciones por y para en los complementos verbale de espacio y tiempo*, Roma, Bulzoni.
- Mariani L. (1994) “Verso una metodologia per l’attivazione di strategie di apprendimento nel curricolo di Lingua Straniera” in *Strategie di*

- Apprendimento*. A cura di M.G. Moro e P. Pelliccioli, Venezia, IRRSAE Veneto, pp. 35-50.
- Mariani L. (2000) "Saper apprendere: verso la definizione di un curricolo esplicito" *Lingua e Nuova Didattica I*, XXXIX, n. 4. También en [http://web.tiscali.it/erlimparare/Articoli/Saper\\_apprendere.html](http://web.tiscali.it/erlimparare/Articoli/Saper_apprendere.html).
- Moro M.G. e Pelliccioli P. (a cura di) (1994) *Strategie di Apprendimento*, Venezia, IRRSAE Veneto.
- Muñoz Licerás J. (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- Renzi L., Salvi G. e Cardinaletti A. (1988-1991) *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, 3 Vols., Bologna, Il Mulino.
- Santos Gargallo I. (1993) *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Selinker L. (1991) "La Interlengua" en *La adquisición de las lenguas extranjeras*. A cura di J. Muñoz Licerás, Madrid, Visor, pp. 79-101.
- Skytte G., Salvi G. e Manzini M.R. (1991) "Frase subordinate all'infinito" in *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, Vol. 2, Bologna, Il Mulino, pp. 483-570.