

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

TRABAJO DE FIN DE GRADO

2024-2025

**Dificultades gramaticales en estudiantes italófonos
de ELE: análisis y propuestas didácticas**

Érica Poveda Jurado

1526576

TUTOR/A

Miquel Edo Julià

Barcelona, 30 de mayo del 2025



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

*A mi familia y amigos,
por sostenerme cuando más lo necesitaba.*

*Y a mí misma,
por no rendirme y seguir creyendo que merecía llegar hasta aquí.*

Datos del TFG

Título: Dificultades gramaticales en estudiantes italófonos de ELE: análisis y propuestas didácticas

Autora: Érica Poveda Jurado

Tutor: Miquel Edo Julià

Centro: Universitat Autònoma de Barcelona

Estudios: Grado en Traducción e Interpretación

Curso académico: 2024-2025

Palabras clave

Español, B2, C1, didáctica de lenguas, italiano, italófonos, ELE, dificultades gramaticales, ejercicios didácticos

Resumen del TFG

Este trabajo tiene como objetivo identificar las dificultades que enfrentan los italófonos con un nivel intermedio o avanzado de español durante su proceso de aprendizaje. Para ello, se empleará un formulario que se entregará a hablantes nativos, distribuido a través de una plataforma de aprendizaje de idiomas. El propósito final de este trabajo será desarrollar, a partir de las respuestas obtenidas en el formulario, propuestas didácticas adaptadas a las necesidades de los estudiantes, con el fin de abordar y practicar las dificultades gramaticales detectadas.

Dades del TFG

Títol: Dificultats gramaticals en estudiants italòfons d'ELE: anàlisi i propostes didàctiques

Autora: Érica Poveda Jurado

Tutor: Miquel Edo Julià

Centre: Universitat Autònoma de Barcelona

Estudis: Grado en Traducción e Interpretación

Curs acadèmic: 2024-2025

Paraules clau

Espanyol, B2, C1, didàctica de llengües, italià, italòfons, ELE, dificultats gramaticals, exercicis didàctics

Resum del TFG

Aquest treball té com a objectiu identificar les dificultats que afronten els italòfons amb un nivell intermedi o avançat d'espanyol durant el seu procés d'aprenentatge. Per a això, s'emprarà un formulari que es distribuirà entre parlants nadius a través d'una plataforma d'aprenentatge de llengües. L'objectiu final d'aquest treball serà desenvolupar, a partir de les respostes obtingudes en el formulari, propostes didàctiques adaptades a les necessitats dels estudiants, amb l'objectiu d'abordar i treballar les dificultats gramaticals detectades.

Dati del TFG

Titolo: Difficoltà grammaticali negli studenti italofofoni di ELE: analisi e proposte didattiche

Autrice: Érica Poveda Jurado

Tutor: Miquel Edo Julià

Centro: Universitat Autònoma de Barcelona

Studi: Laurea in Traduzione e Interpretazione

Anno accademico: 2024-2025

Parole chiave

Spagnolo, B2, C1, didattica delle lingue, italiano, italofofoni, ELE, difficoltà grammaticali, esercizi didattici

Riassunto del TFG

Questa tesi di laurea si propone di individuare le difficoltà affrontate dagli italofofoni con un livello intermedio o avanzato di spagnolo durante il loro processo di apprendimento. A tale scopo, verrà utilizzato un questionario rivolto a persone di madrelingua italiana, distribuito tramite una piattaforma di apprendimento linguistico. L'obiettivo finale di questo lavoro sarà di elaborare, a partire dalle risposte raccolte nel questionario, proposte didattiche adattate alle esigenze degli studenti, al fine di affrontare e risolvere le difficoltà grammaticali riscontrate.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	6
1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 Justificación.....	7
1.2 Objetivos.....	8
1.3 Metodología y estructura.....	8
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 Historia y evolución de ambas lenguas.....	10
2.2 El sistema gramatical del español y el italiano.....	11
2.2.1. Sintagma nominal.....	12
2.2.2 Pronombres personales.....	14
2.2.3 Sintagma verbal: modos y tiempos.....	15
2.2.4 Voz pasiva y perífrasis verbales.....	18
2.2.5 Oración copulativa.....	18
2.2.6 Complementos preposicionales.....	18
2.3 Didáctica del ELE.....	20
2.3.1 La gramática y las nuevas tecnologías.....	20
2.3.2 Enfoques y métodos.....	22
2.3.3 Interlengua, interferencia y transferencia.....	25
3. MARCO METODOLÓGICO.....	28
3.1 Herramientas empleadas.....	28
3.2 Selección de participantes.....	28
4. FORMULARIO.....	30
4.1 Resultados.....	30
5. DISEÑO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	32
5.1 Premisas.....	32
5.2 Propuesta didáctica 1: Pasado.....	34
5.3 Propuesta didáctica 2: Subjuntivo.....	42
5.4 Propuesta didáctica 3: Futuro vs. condicional.....	48
5.5 Propuesta didáctica 4: Las preposiciones.....	54
6. CONCLUSIONES.....	59
7. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	60
8. ANEXOS.....	65
8.1 Anexo 1. Formulario.....	65
8.2 Anexo 2. Mensaje en el foro.....	68
8.3 Anexo 3. Resultados.....	69

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

La motivación para elegir este tema para el trabajo de fin de grado viene de mi interés por dirigir mi carrera profesional hacia el ámbito de la enseñanza. Al terminar la carrera de Traducción e Interpretación, me gustaría formarme como profesora para enseñar español como lengua extranjera, aunque todavía no tengo la formación específica para ello, pensé que este proyecto era una buena forma de empezar a acercarme a ese mundo. Además, disfruto enormemente del proceso de investigación, el cual se centra en llegar a una reflexión a partir de realizar análisis del tema en cuestión.

A lo largo de mi carrera universitaria, me ha interesado todo lo relacionado con cómo aprendemos una lengua y qué retos aparecen durante ese proceso. Ese interés me llevó a reflexionar sobre cómo se podrían abordar las diferentes dificultades que se generan al aprender el español, a partir de los distintos estilos de aprendizaje, dándole mucha importancia a la manera en la que cada persona aprende y trabaja, sus preferencias y de qué formas consigue estimular más la mente para adquirir esos conocimientos.

Después de un viaje por diversas ciudades de Italia, me enamoré profundamente de su cultura, su arte, su música y, por supuesto, de su idioma. Esa fascinación y conexión especial con el país ha sido una de las principales razones por las que decidí estudiar italiano en la universidad y escogerlo como tema para mi TFG. Creo que, para enseñar un idioma de manera eficaz, es fundamental tener un interés genuino por él, ya que solo así se puede comprender a fondo y transmitir su riqueza.

Además, este trabajo también nace de una experiencia personal durante mi formación académica. A lo largo de mi trayectoria como estudiante, he experimentado ciertos altibajos con el estudio, no tanto por falta de capacidad o ganas, sino porque no siempre he conectado con los métodos tradicionales de enseñanza. Desde muy joven, he asociado el estudio con la obligación de aprender contenidos sin entenderlos del todo, con prepararse para un examen y olvidarlo todo al día siguiente, sin una comprensión real detrás. Esta forma de entender el estudio, basada más en la memorización que en el significado, me generaba frustración y desconexión con el proceso. Esto pesaba aún más porque, cuando realmente conseguía entender algún concepto en concreto, disfrutaba mucho de esa sensación. Por ese motivo, que lo normal fuera no comprender, acentuó más el sentimiento de fracaso.

Por lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, me resultaba difícil avanzar cuando todo giraba en torno a la teoría gramatical, a reglas abstractas que no lograba interiorizar. Muchas veces me sentí en desventaja frente a compañeros que sí lograban asimilar la teoría desde esa perspectiva. Y es precisamente desde ahí, desde esa experiencia personal, que decidí enfocar mi trabajo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), con la intención de facilitar la comprensión de la gramática a estudiantes italófonos, ofreciendo propuestas didácticas que respondan a sus necesidades reales.

En definitiva, este trabajo de fin de grado representa para mí un primer paso hacia lo que quiero construir durante mi carrera profesional: una forma de enseñar que tenga en cuenta a las personas, sus formas de aprender y sus ritmos, y que no pierda de vista lo humano dentro de lo académico.

1.2 Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es identificar los errores gramaticales más frecuentes, según la percepción de los propios estudiantes italófonos de ELE, y crear actividades prácticas que puedan ayudar a resolverlos de manera efectiva. Para ello, se plantean dos objetivos específicos:

Determinar qué dificultades gramaticales preocupan más a los estudiantes de español a través de una investigación en una plataforma de intercambio lingüístico, la aplicación *HelloTalk*, donde estudiantes de idiomas comparten sus experiencias de aprendizaje y se ayudan entre sí. Los errores identificados se basan en las percepciones manifestadas por los propios usuarios y no en datos objetivos.

Diseñar ejercicios didácticos centrados en las áreas problemáticas que los estudiantes han señalado que son más problemáticas, siguiendo las recomendaciones más actuales sobre la enseñanza de ELE, con el fin de ofrecer soluciones que puedan mejorar el rendimiento de los estudiantes.

1.3 Metodología y estructura

Este trabajo está dividido en tres partes. En la parte teórica se contextualiza, en primer lugar, la investigación tratando los enfoques y métodos de la enseñanza de ELE. Más adelante, se analiza como las nuevas tecnologías han influido y beneficiado la adquisición de idiomas,

ofreciendo practicidad y comodidad. Por otro lado, también se hace una pequeña introducción a las similitudes y diferencias entre la gramática italiana y la española, lo cual será después de gran ayuda para identificar problemas específicos y dar explicaciones lógicas.

La segunda parte del trabajo corresponde al marco metodológico. En esta sección se describe el diseño del estudio, detallando las herramientas empleadas para la recopilación de datos, así como los criterios de selección de los participantes. Se ha utilizado un formulario y diversas preguntas abiertas que fueron enviadas a través de la plataforma HelloTalk, con el objetivo de obtener información sobre las dificultades gramaticales más habituales entre los estudiantes italófonos de ELE. Además, se justifica la elección de la muestra y se explica cómo estos datos contribuyen al desarrollo de estrategias educativas más efectivas.

Para terminar, se analizan los resultados obtenidos a través del formulario, con el propósito de identificar patrones y tendencias en las dificultades gramaticales que experimentan los estudiantes. Posteriormente, estas se clasifican según su frecuencia y nivel de complejidad, lo que permite establecer un orden de prioridad en el diseño de actividades. A partir de estos resultados, se desarrollan actividades didácticas adaptadas a sus necesidades lingüísticas, asegurando su aplicabilidad en contextos reales de aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Historia y evolución de ambas lenguas

El español y el italiano pertenecen ambos a la familia de las lenguas indoeuropeas, dentro del grupo de las lenguas romances (Violatti, 2014). Es precisamente este origen en común el que explica muchas de las similitudes léxicas, gramaticales y fonéticas que existen entre ambas. No obstante, cada una ha seguido su propio camino, influida por factores históricos, sociales y culturales (Moreno Fernández, 2013, p. 68).

El uso del «español» o «castellano» puede variar según el contexto histórico o geográfico, pero ambos términos se refieren al mismo idioma. Hoy en día, el español se habla principalmente en España y en la mayoría de los países latinoamericanos, además de estar presente en otras regiones como Estados Unidos y Filipinas debido a la migración y la expansión histórica del Imperio español (Moreno Fernández, 2013, pp. 67-89).

El origen del español se remonta a la llegada del latín vulgar a la Península Ibérica durante la segunda guerra púnica, en el año 218 a.C. La conquista romana, que duró aproximadamente dos siglos, dio lugar a que la población local fuera, de forma progresiva, asimilando el latín, dando inicio a una evolución dialectal que con el tiempo desembocaría en las lenguas romances peninsulares (Zavadil, 1998, cit. Brožová, 2019, p. 7).

Entre los primeros testimonios del romance hispánico destacan las jarchas, pequeñas composiciones líricas populares escritas en mozárabe y recogidas en moaxajas árabes o hebreas. También destacan los *Cartularios de Valpuesta*, documentos eclesiásticos que datan de entre los siglos IX y XIII, y en los que ya se pueden identificar algunos rasgos lingüísticos propios del castellano en sus primeras etapas (Hermoso, 2016). Otro hito importante son las *Glosas Emilianenses*, del siglo X-XI, anotaciones marginales en latín eclesiástico con formas romances riojanas (Brožová, 2019, p. 8).

La consolidación del español como lengua literaria empieza con *El Cantar de mio Cid*, un poema épico del siglo XII que relata las hazañas del caballero Rodrigo Díaz de Vivar. Esta obra, que forma parte del llamado *mester de juglaría*, no solo refleja los valores y la manera de entender el mundo en esa época, sino que también es uno de los primeros ejemplos del castellano en la literatura (Brožová, 2019, p. 8).

En el caso del italiano, forma parte del grupo italo romance dentro de las lenguas romances y, al igual que el español, proviene del latín vulgar. Después de la caída del

Imperio romano en el 476 d.C., el latín empezó a dividirse en distintos dialectos regionales en lo que se conocía como la Romania (territorios que habían formado parte del imperio), y de esa fragmentación nacieron las lenguas neolatinas (Ardao, 2018, pp. 19–76).

Durante los siglos IX y XI, el contacto con los árabes, especialmente en Sicilia, dejó una marca importante en el vocabulario italiano, con palabras como *zucchero*, *álgebra* o *sultano*. Sin embargo, fue en el siglo XIV cuando el italiano comenzó a consolidarse realmente, gracias a escritores como Dante, Petrarca y Boccaccio, que eligieron escribir en toscano, el dialecto que se convirtió en la base del italiano estándar que conocemos hoy (Devoto, 1977; Brožová, 2019, pp. 9–10).

En resumen, aunque el español y el italiano se desarrollaron en contextos distintos, comparten una historia similar. Ambos experimentaron procesos de fragmentación, mezcla con otras lenguas y, con el tiempo, acabaron consolidándose como lenguas nacionales.

2.2 El sistema gramatical del español y el italiano

Como ya hemos mencionado, el español y el italiano son dos lenguas romances derivadas del latín, y esto hace que compartan muchas características a nivel morfosintáctico, fonético y léxico. Sin embargo, la evolución histórica de cada lengua ha dado lugar a diferencias importantes que afectan tanto a su estructura como a su uso. Es necesario analizar las similitudes y diferencias para entender mejor los retos que tienen que afrontar los estudiantes que aprenden una de estas dos lenguas, especialmente cuando ya poseen conocimientos de la otra. A continuación, se expondrán algunos de los puntos principales de contraste entre ambas lenguas, tal como los recoge la bibliografía especializada.

En cuanto a la fonología, ambos idiomas comparten cinco vocales (/a, e, i, o, u/), pero en italiano, las vocales /e/ y /o/ tienen variantes abiertas ([ɛ], [ɔ]) y cerradas ([e], [o]), una distinción que no se da en español. Sin embargo, esta diferencia solo es evidente en el centro de Italia, ya que no se observa ni en el norte ni en el sur del país. Además, en español, es común la reducción de vocales en sílabas átonas en ciertos dialectos, mientras que en italiano las vocales suelen mantenerse más estables. En lo que respecta al ritmo y la entonación, el italiano es una lengua de ritmo silábico, en la que todas las sílabas tienen una duración similar, mientras que el español es de ritmo acentual, lo que significa que las sílabas tónicas son más largas que las átonas. Además, el italiano tiene una entonación más melodiosa y

marcada, mientras que en algunos dialectos del español la entonación puede ser más monótona (Rubio, 2010, pp. 19-22).

En el sector del léxico, existen diversos falsos amigos, es decir, palabras iguales o similares en ambas lenguas pero con significados diferentes. Un ejemplo sería «violencia carnale», que podría traducirse literalmente como «violencia carnal», pero no es un término común en el ámbito legal español, además de no transmitir claramente que se trate de una violación. La traducción correcta sería «violación» o «agresión sexual». Otro ejemplo sería «burro», que en italiano significa «mantequilla», mientras que en español hace referencia a un «asno».

No profundizaremos en estos aspectos, ya que este trabajo se centrará en las dificultades morfosintácticas, pero es importante mencionarlos para entender la globalidad de las diferencias entre ambas lenguas.

En cuanto a la morfosintaxis, el español es una lengua flexiva, lo que significa que las palabras, especialmente los verbos, se modifican para expresar distintas informaciones, como la persona, el número, el tiempo o el modo. Por ejemplo, en *hablaremos*, el verbo ya incluye la persona (nosotros), el tiempo (futuro) y el modo (indicativo), todo en una sola palabra (RAE, 2010, pp. 6-10). Esto también sucede en italiano. Aun así, aunque existe una cercanía entre ambas lenguas, muchas veces es esta misma la que provoca muchos de los errores en la producción del español de los estudiantes italianos (Atzori, 2006, p. 127).

2.2.1. Sintagma nominal

Una de las diferencias más visibles aparece en la formación del género y número. Como explican Bini y Guil (2002), el italiano, al ser una lengua «casi flexiva», puede marcar género y número con un único morfema (albero/alberi), mientras que el español requiere añadir morfemas adicionales (niño/niños), lo que da lugar a errores como la omisión del plural o hipercorrecciones del tipo «trescientos cincos». Aunque tanto en español como en italiano el género gramatical suele corresponderse con el género natural, esto se ve más en español, y en italiano, en cambio, el género muchas veces depende de la vocal con la que termina la palabra, lo que puede llevar a confusión. Por ejemplo, hay palabras que tienen forma femenina, pero se refieren a hombres, como «la guardia» en italiano, que puede ser un hombre, mientras que en español se dice «el guardia» (Bini & Guil, 2002, p. 74). Aun así, en español también existen excepciones en las que el género gramatical no coincide con el

natural. Por ejemplo, «la persona» o «la víctima» son femeninas aunque se refieran a hombres, y «el personaje» es masculino incluso cuando hablamos de una mujer.

En cuanto a los artículos, las diferencias no solo son formales sino también de uso. El español cuenta con la forma neutra *lo*, el cual no cuenta con un equivalente exacto en italiano (Bini & Guil, 2002, p. 74). Según las autoras, esta forma se utiliza para sustantivar adjetivos o denotar cualidades abstractas (lo bueno, lo mejor), lo que causa numerosos errores en estudiantes italianos que intentan traducirla literalmente usando *el* o *quello* (*me gustaría que me enseñaras el básico). Además, el italiano posee un partitivo (del banane, degli insegnanti), que no existe en español, lo que genera interferencias cuando se quiere expresar una cantidad indefinida.

El uso del artículo con nombres propios también varía: en italiano es común añadirlo, como en *la Caterina* o *la Francesca*, sin embargo, en español sonaría coloquial e incorrecto, lo que puede generar confusión en contextos más formales (Bini & Guil, 2002, p. 74).

Los demostrativos presentan una estructura más compleja en español, que distingue tres grados de cercanía (este, ese, aquel), mientras que el italiano solo distingue entre proximidad y lejanía (*questo*, *quello*). Esto, como señalan las autoras, lleva a un sobreuso de *aquel* en español y a errores en la sustitución de pronombres neutros como *eso* o *esto* (Bini & Guil, 2002, p. 78).

En el caso de los posesivos, el español no diferencia el número de poseedores en tercera persona (*su hijo*), mientras que el italiano sí lo hace (*sua figlia*, *la loro figlia*). Es decir, en el caso del italiano, sabríamos si estamos hablando del hijo de solo uno de ellos o de los dos. Además, es común que los estudiantes italianos añadan el artículo delante del posesivo en español (*el mi hermano*), replicando la estructura italiana (Bini & Guil, 2002, p. 78). Cabe mencionar que existe una excepción, esta aparece cuando el artículo precede a un nombre de parentesco en singular y sin modificar, el artículo se omite (*mia madre*, *tuo padre*, *nostra sorella*). Sin embargo, si el sustantivo lleva un adjetivo o está en plural, sí se usa artículo (*la mia cara madre*, *i tuoi fratelli*) (Bini & Guil, 2002, p. 78).

Con respecto al sintagma adjetival, aunque ambas lenguas permiten adjetivos de dos y cuatro terminaciones, no siempre hay una correspondencia exacta. El uso de *muy/mucho* en español resulta especialmente difícil de adquirir, ya que el italiano emplea *molto* para ambos valores, lo que lleva a errores como «muy mejor» o «mucho bonito» (Bini & Guil, 2002, p. 79).

El sintagma preposicional presenta una de las diferencias más problemáticas. En italiano existen contracciones entre preposición y artículo (*nel*, *sul*, *dal*), mientras que en

español solo existen *al* y *del*. Según Bini y Guil (2002), los estudiantes italianos tienden a transferir estas contracciones, generando formas como «nel campo». Además, aunque algunas preposiciones parecen equivalentes, su valor y uso no siempre coinciden.

También se observan diferencias notables en la introducción de oraciones sustantivas: en español es obligatoria la preposición (*la noticia de que...*), mientras que en italiano la estructura se marca por la posición, lo que conduce a omisiones como «me di cuenta que...» (Bini & Guil, 2002, p. 81).

Finalmente, las oraciones relativas en español hacen un uso mucho más amplio del pronombre “que”, mientras que el italiano necesita alternar con *cui* o *il quale*. En español, se usa como sujeto, complemento directo y preposicional, a diferencia del italiano, que solo puede ser sujeto o complemento directo. En español, el uso del gerundio puede generar ambigüedad sobre quién realiza la acción (lo vi corriendo puede significar que él corría o que yo corría). En cambio, el italiano no permite esa ambigüedad y prefiere aclararla usando una oración relativa completa (*lo vidi che correva*). Por eso, los estudiantes italianos tienden a trasladar esa estructura a su español y dicen frases como «lo vi que corría» (Bini & Guil, 2002, p. 81).

2.2.2 Pronombres personales

En el campo de los pronombres personales, las diferencias más significativas afectan a los pronombres átonos, o clíticos. El italiano tiene un sistema más complejo, con elementos como *ci*, *ne* o *gli*, que no existen en español. Bini y Guil (2002) explican que esta diferencia puede generar errores como el uso de «*de eso*» en vez de *ne*, o intentos de traducir literalmente formas como *glielo*, que en español no tienen un equivalente formal.

En español, estructuras como «a mí me gusta» o «al profesor le di el libro» son comunes porque se suele repetir el pronombre para marcar el complemento, algo que en italiano no es obligatorio o incluso suena redundante. Por eso, muchos estudiantes italianos tienden a omitir esos pronombres en español, influenciados por su lengua materna (Bini & Guil, 2002, pp. 82-84).

En italiano, por ejemplo, *mi*, *ti* y *si* cambian la *-i* por una *-e* cuando van en primer lugar (como en *me lo*, *te la*, *se li*), lo que a veces da lugar a combinaciones que se parecen mucho a las del español. Además, cuando *gli* se combina con otro clítico, el italiano inserta una *-e-* (*glielo*) y usa esta forma tanto para el masculino como para el femenino, lo que le

permite evitar la repetición de la *l*. El español, en cambio, lo resuelve de otra manera: cambiando *le* por *se* (**Le lo dije*, por *Se lo dije*) (Bini & Guil, 2002, p. 85).

El fenómeno conocido como pleonismo pronominal se refiere a la repetición innecesaria de pronombres personales en una oración, lo que genera una redundancia (Giani, 2024). Por ejemplo, en italiano, la frase «a me mi piace» es un caso de pleonismo pronominal, ya que tanto *a me* como *mi* indican el objeto indirecto de la acción. La forma gramaticalmente correcta sería «a me piace» o simplemente «mi piace», evitando la redundancia. En español, ocurre algo similar con expresiones como «a mí me gusta», donde *a mí* y *me* cumplen la misma función, pero su uso conjunto es común y aceptado en la lengua hablada (Meo Ziuo, 1989, p. 235).

Aunque el pleonismo pronominal puede añadir énfasis o claridad en el lenguaje cotidiano, se recomienda evitarlo en contextos formales o escritos, ya que puede considerarse un vicio del lenguaje. Sin embargo, en la literatura y la poesía, este recurso se utiliza con fines expresivos y estilísticos (Bosque, 2004, pp. 25-41).

2.2.3 Sintagma verbal: modos y tiempos

Uno de los errores más frecuentes entre los estudiantes italianos de español tiene que ver con el uso del modo subjuntivo (*congiuntivo*), especialmente en contextos donde este difiere entre el español y el italiano. Como explican Bini y Guil (2002), en italiano el subjuntivo se emplea incluso después de verbos afirmativos de opinión, como en «credo che sia vero» (creo que sea verdad), mientras que en español lo habitual es usar el indicativo en estos casos (*creo que es verdad*). El subjuntivo en español solo se utiliza si el verbo principal está en forma negativa, como en «no creo que sea verdad». Esta diferencia provoca interferencias frecuentes, ya que los estudiantes tienden a aplicar la norma italiana directamente al español.

Sin embargo, en otras estructuras ocurre lo contrario: en español se recurre al subjuntivo en contextos donde el italiano lo evita o lo emplea con más restricciones. Esto sucede, por ejemplo, en las oraciones temporales (*cuando llegues*), concesivas (*aunque no quiera*) o de finalidad (*para que me entiendas*) (Arias, 2021, cit. Giusti, pp. 18-20). Como señalan Bermejo (2008) y Giusti (2001), estas diferencias se deben en parte al uso más flexible del modo verbal en español, especialmente en las subordinadas temporales, frente a

un uso más rígido del indicativo en italiano. Giusti (2001, p. 721) señala que el subjuntivo solo se utiliza en italiano si «si vuole esprimere l'ipotesicità (*possibilità o impossibilità*) della temporale».

Además, hay errores frecuentes con las formas no personales del verbo, como el infinitivo y el gerundio. En italiano, es común el uso del infinitivo con la preposición *di*, como en «penso di andare», mientras que en español se prefiere una oración con verbo conjugado: «pienso que voy a ir». Esto genera errores como «pienso de ir» o «creo de ser simpático», que resultan antinaturales para un hablante nativo de español (Bini & Guil, 2002, pp. 86–89).

También, el italiano emplea el subjuntivo en estructuras como las subordinadas comparativas o interrogativas indirectas, donde el español usa el indicativo. Por ejemplo, en italiano «È più facile di quanto pensassi» (*Es más fácil de lo que pensaba*), mientras que en español se usaría el indicativo *pensaba* (Gutiérrez Quintana, 2005).

En su estudio sobre las formas verbales en español e italiano, Martínez-Atieza (2012) analiza de manera contrastiva el comportamiento temporal, aspectual y modal del pretérito imperfecto, el pretérito perfecto simple y el condicional en ambas lenguas.

En primer lugar, el pretérito imperfecto (español) y el imperfetto (italiano) comparten el mismo valor aspectual: el imperfectivo. Esta forma verbal no delimita el inicio ni el final del evento, lo cual permite interpretaciones de tipo habitual, como en «De pequeña jugaba en el parque» (*Da piccola giocavo al parco*), donde el foco no está en eventos concretos, sino en la repetición de una acción a lo largo del tiempo (Martínez-Atienza, 2012, p. 70). Según la autora, ambos idiomas presentan también múltiples usos modales del imperfecto: el lúdico, el onírico o de irrealidad, el de cortesía y el prospectivo. A continuación, se explican brevemente cada uno de estos valores:

- Imperfecto lúdico: aparece con frecuencia en el habla infantil o en contextos de juego, en los que se presenta una realidad ficticia.

Ejemplo: Tú eras el dragón y yo era la princesa que escapaba del castillo.

- Imperfecto onírico o de irrealidad: se utiliza para describir sueños, fantasías o situaciones imaginarias que no han ocurrido en la realidad.

Ejemplo: Soñé que volábamos sobre el mar.

- Imperfecto de cortesía: permite atenuar una afirmación o solicitud, aportando una mayor carga de amabilidad o respeto.

Ejemplo: Quería pedirte un favor, si no es molestia.

- Imperfecto prospectivo: Se usa para hablar de una acción que iba a ocurrir en el pasado desde un punto de vista del futuro, pero que muchas veces al final no acaba ocurriendo.

Ejemplo: Íbamos a salir al cine, pero empezó a llover y lo cancelamos.

En segundo lugar, el pretérito perfecto simple (español) y el passato remoto (italiano) presentan un aspecto perfectivo, ya que delimitan el evento a una acción puntual y completa en el pasado. Estos tiempos verbales se utilizan mayoritariamente durante la narración de hechos que sucedieron en el pasado y que se asocian con el discurso narrativo (Martínez-Atienza, 2012, p. 76). A diferencia del imperfecto, los tiempos perfectivos no permiten la cancelación del evento que se ha expresado. Por ejemplo, si se dice «El abogado nos dio los resultados», no se podría luego añadir una frase adversativa que anule la acción (como «pero luego no lo hizo»), ya que el verbo presenta el hecho como cerrado y completo. En cambio, sí es posible con el imperfecto: «El abogado nos daba los resultados... pero al final no nos dijo nada» (Martínez-Atienza, 2012, p. 76). Este rasgo muestra cómo el aspecto verbal influye en la interpretación de la acción.

Desde un punto de vista geográfico, se observa también una diferencia dialectal importante en el uso del passato remoto en italiano: mientras que en el sur del país es habitual en el habla cotidiana, en el norte se prefiere el uso del passato prossimo, más cercano al perfecto compuesto español (Brožová, 2019, p. 20).

El contraste más llamativo entre ambas lenguas se encuentra, sin embargo, en el uso del condicional. En español, el condicional simple no solo cumple una función temporal, expresando un futuro desde una perspectiva pasada (o pospretérito), sino que también puede adquirir diversos valores modales, como la probabilidad (*Estaría enfermo*), la cortesía (*¿Podría ayudarme?*) o incluso la concesión. En italiano, en cambio, estos valores no se expresan mediante el condizionale semplice, sino que requieren otras formas: el *condizionale composto*, adverbios como *force* (quizás), o incluso el uso del *imperfetto* con valor modal (Martínez-Atienza, 2012, pp. 79–80).

La diferencia viene de cómo se formó el condicional en cada idioma. En español, se crea uniendo el infinitivo con el auxiliar haber en imperfecto (*cantar + avia = cantarí*), lo que explica por qué se parece tanto a los usos modales del imperfecto. En cambio, en italiano se forma con el infinitivo más el auxiliar en *pasado remoto* (*ascoltare + ebbe = ascoltò*), una construcción más relacionada con aspectos perfectivos y sin tanta carga modal, lo que no

permite tantos usos o variaciones para expresar diferentes intenciones, emociones o grados de certeza como sí ocurre en español (Martínez-Atienza, 2012, p. 84).

Reflexionar en el origen morfológico de estas formas verbales ayuda a entender mejor las diferencias entre ellas y también a ver por qué algunas expresiones modales del español no tienen una traducción directa al italiano.

2.2.4 Voz pasiva y perífrasis verbales

El español solo tiene un auxiliar (*ser*) para la voz pasiva, mientras que el italiano cuenta con *essere*, *venire* y *andare*. Esta variedad permite matizar mejor entre estado, acción y necesidad, mientras que el español recurre más a estructuras activas o impersonales (*se construyó*, *lo han hecho*). Según Bini y Guil (2002, p. 91), los estudiantes italianos tienden a usar estructuras pasivas en exceso, generando frases como «va hecho» que resultan poco naturales en español.

Existen muchas perífrasis verbales en español con matices muy sutiles, y algunas pueden resultar especialmente complicadas para los italianos. Es el caso de *acabar de + infinitivo* (*l'ho appena fatto*), *ir a + infinitivo* (*ho intenzione di fare*) o *volver a + infinitivo*, que en italiano se expresa con el prefijo *ri-* (*rivedere*) (Bini & Guil, 2002, pp. 91–92).

2.2.5 Oración copulativa

Otra de las dificultades más persistentes se encuentra entre *ser* y *estar*, ya que el italiano solo cuenta con un verbo copulativo, *essere*. Esto lleva a errores como «soy agotada» o «es aburrido hoy», que no respetan la diferencia entre estado y propiedad (Bini & Guil, 2002, p. 92).

2.2.6 Complementos preposicionales

El sistema preposicional del español supone uno de los mayores desafíos para los hablantes de italiano. En algunos casos, las preposiciones se usan de manera diferente o simplemente no tienen equivalentes directos (Trovato, 2012, p. 29).

Tradicionalmente, las preposiciones son descritas como elementos de enlace entre palabras o grupos de palabras, y suelen ser abordadas desde una perspectiva meramente gramatical. Sin embargo, esta visión es limitada y no acaba de explicar la riqueza y

complejidad de sus usos reales. Como señala Lenarduzzi (cit. Trovato 2002), muchas veces se ha considerado que las preposiciones carecen de rasgos semánticos propios y simplemente cumplen una función relacional. Sin embargo, enfoques más recientes, como el de la «teoría de la enunciación», permiten entender que estas partículas pueden desempeñar un papel activo en la construcción del sentido, aportando matices de modalidad e incluso funcionando como enunciados completos en determinados contextos conversacionales. A continuación se muestra un ejemplo:

Papá, hoy voy a ir a la discoteca.

¿Con?

Sara y Paula (Vigara Tauste, 1992, p. 374)

Para un estudiante italófono, este nivel de sutileza puede resultar especialmente complicado por varias razones. En primer lugar, por la falsa sensación de que algunas preposiciones tienen equivalentes formales en italiano (*a, di, con, per*), el problema es que sus campos de uso no siempre coinciden. Esto conduce a errores por transferencia directa, como usar *a* en contextos donde en español se requiere *en*, o confundir *por* y *para*, cuya distinción no existe en italiano de forma tan marcada, ya que suelen corresponderse con una única preposición: *per*. Esto puede dar lugar a frases como «Si pasas para la tienda, avísame», en lugar de «Si pasas por la tienda, avísame» (Trovato, 2002, pp. 20-21).

Además, Lenarduzzi (cit. San Vicente, 2007, pp. 71-86) señala que no se puede pasar por alto la dimensión pragmática y discursiva de las preposiciones. En español, no solo marcan relaciones gramaticales, sino que también pueden aportar matices expresivos o reflejar la actitud del hablante. Algunas estructuras, como «por mí, perfecto» o «de haberlo sabido...», no se entienden del todo si no se tiene una competencia comunicativa más avanzada, algo que va mucho más allá de la gramática básica.

Por otro lado, los complementos del verbo también presentan varias asimetrías. Por ejemplo, el español exige la preposición *a* cuando el complemento directo es una persona, como en «Veo a María», mientras que en italiano simplemente se dice «Vedo Maria», sin preposición. En cuanto al agente en las construcciones pasivas, el español usa *por*, como en «El libro fue escrito por Juan», mientras que el italiano utiliza *da* en «Il libro è stato scritto da Giovanni». También, el español distingue entre *por* y *para* (*Este regalo es para ti / Lo hice*

por ella), mientras que el italiano usa solo *per* para ambos casos (*Questo regalo è per te / L'ho fatto per lei*) (Bini & Guil, 2002, pp. 92-93).

En cuanto al uso de las preposiciones locativas, su elección depende de varios factores: las estructuras idiomáticas propias de cada lengua, el contexto comunicativo en el que se utilizan y la semántica del verbo y del sustantivo con los que se combinan. En italiano, la preposición que se utiliza depende del sustantivo que indica el lugar, mientras que en español la elección de la preposición depende del verbo (Caballero Rubio, Corral Hernández, 1997, pp. 195-206).

No entraremos en detalle en los diferentes usos de las distintas preposiciones, pero estos contrastes plantean un reto muy interesante desde el punto de vista didáctico. Memorizar listas de usos puede ser un punto de partida, pero como ya hemos comentado en este trabajo, solo ese enfoque se quedaría corto. Lo ideal sería que se pudiera complementar con un trabajo más amplio que tenga en cuenta el discurso, la modalidad y el contexto. O bien, observar la lengua real, en distintos registros y situaciones, con el fin de ayudar al alumnado italófono a captar esos matices que a menudo no aparecen en los libros, pero que son clave para hablar con naturalidad.

2.3 Didáctica del ELE

2.3.1 La gramática y las nuevas tecnologías

La enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) ha evolucionado mucho a lo largo de los años, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y a los avances tecnológicos. Actualmente, hay una gran variedad de enfoques didácticos, formas de enseñar la gramática y herramientas digitales que están transformando el aprendizaje de un idioma.

Uno de los temas más debatidos en este ámbito es la enseñanza de la gramática. Antes, se explicaba de manera muy estructurada, con reglas y ejercicios escritos que los estudiantes debían memorizar. Pero este método ha sido criticado porque, aunque ayuda a entender la teoría, muchas veces no resulta práctico para la comunicación en la vida real.

Algunos autores, como Ruiz Campillo (2007), proponen un enfoque más cognitivo, donde los estudiantes en vez de estudiar la lengua como un conjunto de reglas aisladas, la descubran poco a poco, a través del uso del idioma en situaciones reales. Así, la gramática se

convierte en algo más dinámico y útil, lo que ayuda a los alumnos a interiorizarla de forma natural y duradera:

No es fácil hablar de gramática, porque se tocan siempre las raíces de las personas: gramática es algo que hacíamos en la escuela y no logramos despegarnos de esa visión de las cosas. Sin embargo, me parece urgente un esfuerzo colectivo de imaginación para imaginar la gramática de otra forma, para que deje de ser eso que se estudia de memoria y se repite como loro, para acercarla a lo que es la comunicación y, sobre todo, para que deje de ser una bruja tan temida y adorada a la vez: para que salga de los libros, en fin. (Matte Bon, 1988)

Hoy en día, las plataformas digitales se han convertido en herramientas muy útiles no solo para la enseñanza de idiomas, sino también para observar y analizar cómo aprenden los estudiantes y cuáles son sus dificultades.

Entre otras cosas, estas herramientas facilitan ver lo que pasa en tiempo real. Por ejemplo, si un estudiante tiene problemas con el uso del imperativo, la plataforma puede registrar cuántas veces repite los ejercicios o en qué tipo de preguntas falla más, lo que ayuda a los profesores y a los investigadores a entender mejor cuáles son las áreas más complicadas para el alumnado.

Otro aspecto interesante es que estas plataformas llegan a estudiantes de todo el mundo. Esto significa que es posible comparar cómo aprenden el español personas de diferentes idiomas y culturas. Por ejemplo, un estudiante cuya lengua nativa es el inglés tiene dificultades distintas a las de uno que habla japonés, y gracias a estas plataformas es más fácil notar esas diferencias.

Además, muchos de estos sitios tienen foros o espacios donde los estudiantes comparten sus dudas o problemas. Este tipo de interacciones también son muy valiosas, porque ayudan a identificar, no solo los errores que más a menudo cometen, sino también cómo intentan solucionarlos. La forma más común es preguntar a otros estudiantes o buscar recursos sobre el tema. Al analizar los datos que se generan, se pueden diseñar estrategias para enseñar un idioma de una manera más personalizada y adaptada a las necesidades de cada estudiante.

Según Villanueva Roa (2013), las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) han hecho que aprender un idioma sea más accesible y atractivo, sobre todo para los más jóvenes. Aplicaciones como Duolingo, Babbel, HelloTalk o Tandem combinan

ejercicios prácticos con sistemas de retroalimentación inmediata, permitiendo a los usuarios practicar en cualquier momento y lugar. Además, algunas de estas plataformas fomentan la interacción con hablantes nativos, lo que facilita la consolidación de estructuras gramaticales en contextos comunicativos reales, algo que difícilmente se logra con actividades tradicionales.

En una época en la que los dispositivos móviles forman parte de casi todos los aspectos de nuestra vida, nos hemos habituado a recibir estímulos constantes y rápidos. Esta exposición continua ha reducido nuestra tolerancia al esfuerzo sostenido y ha cambiado la forma en la que nos relacionamos con el aprendizaje, que ahora necesita ser más ágil, visual e interactivo para mantener nuestra atención. Por esta razón, ha surgido en las metodologías más recientes el concepto de Mobile Learning (Aprendizaje Móvil), definido por Brazuelo y Gallego (2011) como «una modalidad educativa que facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo de diversas destrezas o habilidades de manera autónoma y ubicua, gracias a la mediación de dispositivos móviles portátiles».

Por ejemplo, Hermoza Moreno (2021) ha investigado cómo la realidad virtual y los entornos inmersivos (también llamados metaverso) pueden hacer que la gramática sea más visual e intuitiva para los aprendices. Mediante el uso de realidad virtual y experiencias inmersivas, los estudiantes pueden interactuar con elementos gramaticales en contextos tridimensionales, lo que facilita la comprensión de estructuras complejas y su aplicación en la comunicación real.

Asimismo, Volpicelli (2023) destaca que estas tecnologías no solo sirven como apoyo, sino que también cambian la forma en que se concibe la enseñanza del ELE, impulsando una mayor autonomía en el aprendizaje.

En definitiva, el uso de la tecnología en la enseñanza del ELE no solo moderniza la forma en que se presenta la gramática, sino que también transforma la manera en que los estudiantes la internalizan y la aplican en la práctica adaptándose a las nuevas generaciones y costumbres.

2.3.2 Enfoques y métodos

A la hora de realizar una investigación, los métodos cualitativos y cuantitativos son dos enfoques que permiten abordar la realidad desde diferentes perspectivas. En este trabajo,

ambos métodos serán tratados desde una visión lingüística y siempre enfocados en el objetivo que se persigue.

Por un lado, los métodos cualitativos ponen el foco en lo subjetivo: lo que piensan, sienten o perciben los estudiantes sobre sus propias dificultades. A través de entrevistas, grupos de discusión o análisis de casos, se pueden recoger relatos en primera persona que revelan qué aspectos de la gramática les generan más confusión y cómo viven ese proceso de aprendizaje. Esta perspectiva busca comprender los fenómenos desde dentro, de forma contextualizada y en profundidad, lo cual tiene especial sentido cuando se quiere captar el significado que los estudiantes le dan a su experiencia lingüística (Fernández de Sanmamed Santos, 1999, cit. De Pelekais, 2000, p. 350).

Por otro lado, los métodos cuantitativos son más «analíticos» pero igual de importantes. Se trabaja con números, encuestas que miden cuántos estudiantes tienen problemas con un tema concreto, pruebas que identifican la frecuencia de ciertos errores gramaticales, o incluso análisis estadísticos para evaluar si un cambio en la forma de enseñar algo está funcionando. Son útiles para obtener una visión global del problema y permiten detectar patrones comunes a partir de los datos (De Pelekais, 2000, p. 348).

Lo interesante es que estos dos enfoques no tienen por qué estar enfrentados. De hecho, el uso combinado de ambos puede dar resultados muy significativos. Si, por ejemplo, una encuesta revela que muchos estudiantes confunden el uso de «ser» y «estar», un estudio cualitativo puede ayudar a entender si el problema está en la conjugación, en el contexto de uso o en una interferencia con su lengua materna (De Pelekais, 2000, p. 348). Como señala De Pelekais (2000), en la actualidad se tiende a adoptar enfoques metodológicos más integradores, que permiten combinar distintas perspectivas de forma más flexible y complementándose. Este enfoque mixto no solo mejora la comprensión del problema, sino que también permite diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas, adaptadas tanto a lo que se ve desde fuera (los datos) como a lo que se vive desde dentro (la experiencia del estudiante).

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se han desarrollado diversos enfoques y métodos que reflejan concepciones distintas sobre el aprendizaje. El método gramática-traducción, uno de los más antiguos, centra su atención en la memorización de reglas gramaticales, traducción de oraciones y copia de textos bilingües, priorizando la forma sobre la función comunicativa. También, se hacía hincapié en la importancia de la lectura y escritura, el uso de la lengua materna para enseñar la gramática y el análisis de estructuras lingüísticas de forma comparativa (Otero Brabo Cruz, 1998). Un

ejemplo sería que el profesor presente un texto en español y los estudiantes tengan que traducirlo a la lengua meta, analizando la estructura gramatical. Este enfoque fue dominante hasta finales del siglo XIX, cuando comenzaron a surgir métodos alternativos que buscaban promover la competencia oral y auditiva en la lengua meta (Otero Brabo Cruz, 1998). Si bien este trabajo intenta alejarse del uso prioritario de este tipo de metodologías, sí considera fundamental reconocer la importancia de contar con una base teórica y ciertas normas.

El método natural, anteriormente conocido como directo, fue desarrollado por Stephen Krashen y Tracy Terrell en 1983, y se basa en la forma en la que los seres humanos adquieren su lengua materna. Los principios clave de este método van desde una exposición al idioma sin que haya la presión de producirlo, en un ambiente libre de estrés, siguiendo la «hipótesis del período silencioso» de Krashen, hasta una enseñanza sin traducciones o explicaciones gramaticales explícitas priorizando los contextos reales: «*Language is best to be taught when it is being used to transmit messages, not when it is explicitly taught for conscious learning*» (Krashen & Terrell, 1983, p. 55).

Los principios del «período silencioso» pueden ser una alternativa muy útil frente a los métodos más tradicionales, es cierto que se aplica más en los primeros niveles, pero puede ser un gran método para aquellos estudiantes de un nivel más avanzado que todavía muestran inseguridad o ansiedad al hablar. En lugar de centrarse en la corrección gramatical, este enfoque apuesta por una exposición constante a un input comprensible y contextualizado, que permite una adquisición más natural y progresiva de la lengua. Aplicar este enfoque ayuda a que esas estructuras se vayan interiorizando sin tener que hacer un esfuerzo mental muy grande ni procesarlas de forma consciente o analítica en todo momento. En definitiva, trabajar de esta forma no solo mejora aspectos como la fluidez o la pronunciación, sino que también hace que la gramática se adquiera de forma más intuitiva (Sánchez López, 1997, pp. 93-97).

Uno de los más destacados es el enfoque comunicativo, que parte de la idea de que el lenguaje es, ante todo, una herramienta para la comunicación. Se centra, más que en la precisión gramatical, en desarrollar la competencia comunicativa del alumno, noción que introdujo Hymes (1972) y que luego fue desarrollada por autores como Canale y Swain (1980). Aun así, esto no significa que deba dejarse de lado la gramática, ya que este enfoque contribuirá a que, poco a poco, los estudiantes se familiaricen con estructuras específicas. En clase, esto se traduce en actividades donde los estudiantes deben interactuar entre ellos, con juegos de rol, cartas, debates o simulaciones de situaciones cotidianas:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de conducta comunicativa (Hymes, 1972).

El enfoque comunicativo nace como una alternativa a las limitaciones de los métodos tradicionales, apostando por una enseñanza centrada en la función del lenguaje y en la construcción de significados a través de la interacción. Este enfoque tiene como objetivo principal que el estudiante desarrolle una verdadera competencia comunicativa, más allá de simplemente conocer reglas gramaticales. Para lograrlo, se trabaja con situaciones reales donde el uso del idioma cobra sentido (Otero Brabo Cruz, 1998).

Dentro del enfoque comunicativo, la gramática no desaparece, pero cambia de función. Ya no se enseña como un objetivo en sí mismo, sino que se incorpora cuando hace falta: para resolver dudas, aclarar errores que se repiten o reforzar ciertos puntos que ayudan a comunicarse mejor. Su presencia se adapta a las necesidades del momento, lo que hace que su aprendizaje tenga más sentido y sea más útil. Así, la gramática pasa a ser un recurso que acompaña el proceso comunicativo, y no algo que lo interrumpe o lo condiciona (Almeida Filho, 1997, cit. Otero Brabo Cruz, 1998).

2.3.3 Interlengua, interferencia y transferencia

El contraste entre la lengua materna de una persona y el español tiene un papel muy importante en su aprendizaje, sobre todo cuando se trata de entender y utilizar la gramática. Cada lengua tiene su propio sistema de reglas y estructuras, lo que puede hacer que aprender otra lengua sea más fácil o complicado dependiendo de las similitudes que tenga con el español. Por ejemplo, los hablantes de lenguas similares al español, como el portugués o el italiano, suelen tener menos dificultades para aprenderlo, ya que comparten estructuras gramaticales y vocabulario. Esto les facilita comprender aspectos como los tiempos verbales o el uso de pronombres, al seguir patrones parecidos (véase los apartados 2.2.2 *Pronombres*

personales y 2.2.3 Sintagma verbal: modos y tiempos). Conocer las reglas de un idioma afin permite aplicarlas con mayor facilidad en otros. Por otro lado, la tipología lingüística resulta una herramienta muy útil, ya que permite anticipar y explicar los problemas a la hora de aprender una lengua según la lengua materna del estudiante, a fin de identificar patrones estructurales comunes y variaciones, como el orden sintáctico que expresa la posición del verbo y el objeto directo dentro de una oración (Moreno Cabrera, 2015, pp. 77-84).

A la hora de aprender una segunda lengua, los hablantes no pasan directamente de su lengua materna a la lengua meta, sino que construyen un sistema lingüístico intermedio, conocido como «interlengua». La «hipótesis de la interlengua», concepto que propuso Selinker (cit. Gutiérrez Quintana, 2005, pp. 227-228) en 1972, se refiere a un sistema dinámico y en constante evolución que muestra rasgos tanto de la lengua de origen como de la lengua que se está aprendiendo. La interlengua no se considera un sistema de errores, sino una etapa que se genera de manera natural durante el proceso de adquisición de una lengua, esta va reflejando las hipótesis, razonamientos y tácticas del estudiante sobre cómo funciona la lengua meta. Es común que esta interlengua cambie, retroceda o se estanque si ciertos errores se vuelven estables (Gutiérrez Quintana, 2005, pp. 227-228).

El segundo criterio de clasificación es el criterio etiológico que, como su propio nombre indica, sirve para identificar las causas del error prestando atención a dos estrategias universales de aprendizaje: la transferencia y la interferencia; la primera se puede definir como el impacto de un sistema sobre otro cuyo resultado es la interlengua con su sistema de reglas propias y la interferencia, en cambio, es la estrategia que provoca errores o formas diferentes de las normas comúnmente aceptadas como correctas, clasificables en interlinguales —si se producen por la influencia de la L1 o de otra L3— e intralinguales —provocados por el conflicto interno de las reglas de la propia L2—. (Gutiérrez Quintana, 2005, p. 229)

La transferencia ocurre cuando una persona usa lo que ya sabe de su lengua materna, conocida como L1, para aprender una lengua extranjera, llamada L2. A veces eso le ayuda, y entonces hablamos de transferencia positiva. Pero otras veces, ese conocimiento previo le juega una mala pasada y causa errores; en ese caso se llama interferencia. Es decir, la interferencia es una forma de transferencia negativa. Aunque ambos procesos pueden darse en muchos niveles como la pronunciación, el vocabulario o la gramática, la interferencia se

ha estudiado más desde enfoques como el conductismo, porque se centra en los errores que vienen directamente del contraste entre la L1 y la L2. En la práctica, los aciertos que vienen de la transferencia positiva muchas veces pasan desapercibidos, pero los errores por interferencia suelen notarse más, tanto por los profesores como por los propios alumnos (Centro Virtual Cervantes, 2025).

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Herramientas empleadas

En este apartado explico brevemente cómo he llevado a cabo la investigación que da forma a este trabajo. Como he mencionado anteriormente, mi objetivo era conocer qué aspectos gramaticales resultan más difíciles de asimilar para los estudiantes italófonos de español. Aunque existe literatura sobre ello, decidí obtener información directa de los propios estudiantes para comprender sus experiencias de primera mano. Para ello, diseñé un formulario y lo compartí a través de una plataforma de intercambio lingüístico, llamada *HelloTalk*. A partir de las respuestas recogidas, he podido identificar los errores más frecuentes y preparar actividades que respondan directamente a esas dificultades. En los Anexos se adjunta el formulario, el mensaje enviado a los participantes y los resultados obtenidos.

Hellotalk, es una plataforma que permite conectar con estudiantes de todo el mundo que están aprendiendo idiomas para practicar a través de una interacción directa. Esta herramienta es muy útil porque permite seleccionar el perfil de los usuarios con los que quieres practicar, filtrar por idioma, nivel, edad, género, entre otros criterios. En mi caso, opté por contactar con usuarios cuya lengua materna fuera el italiano y que tuvieran un nivel que fuera desde intermedio hasta avanzado.

El siguiente paso fue crear un formulario que incluyera preguntas relacionadas con las dificultades más comunes que, según la bibliografía especializada, los estudiantes italianos experimentan al aprender español, las cuales hemos comentado en el capítulo *El sistema gramatical del español y el italiano*. Este formulario consta de 4 preguntas enfocadas en temas gramaticales específicos, y una pregunta abierta para que los estudiantes expresen de manera libre aquello que les resulta más difícil en su proceso de aprendizaje del español.

Tras finalizar la encuesta, la publiqué en el foro de la aplicación para poder recopilar las respuestas de los usuarios.

3.2 Selección de participantes

Para realizar mi investigación, he escogido a estudiantes con un nivel intermedio o avanzado (B1 o superior) de español. Este grupo resulta especialmente relevante, ya que, aunque

cuentan con una base sólida del idioma, deben enfrentarse a desafíos más complejos que permiten identificar con mayor claridad los principales obstáculos que el aprendizaje del español representa para un italófono. Algunos de los obstáculos más habituales son los siguientes:

En primer lugar, está la comprensión de matices y expresiones idiomáticas. Cuando ya tienes un cierto nivel, no se trata solo de entender el significado literal de las palabras, sino también sus connotaciones y cómo cambian según el contexto. A su vez, el alumno debe empezar a escribir textos más complejos, como ensayos o correos, intentando mantener siempre la coherencia, la cohesión y el estilo adecuado según la situación que el ejercicio precise. Del mismo modo, debe comprender textos especializados, como los textos académicos, técnicos o literarios, por lo cual es fundamental ampliar su vocabulario.

Otro reto importante es saber cómo interactuar en contextos formales e informales, ajustando el discurso, desde una entrevista de trabajo hasta una conversación casual con amigos en un bar. Además, la pronunciación y la entonación se deben seguir practicando continuamente, para conseguir sonar cada vez más naturales y poder transmitir lo que queremos decir, intentando cometer la menor cantidad de errores posible.

En resumen, aunque llegar a un nivel intermedio o avanzado es un gran logro, superar esta segunda parte será clave para ganar confianza, tener una comunicación más natural y alcanzar una competencia lingüística completa.

4. FORMULARIO

4.1 Resultados

La encuesta recogió las respuestas de 21 personas y ofreció una visión muy interesante sobre los retos y preferencias de este perfil de estudiantes.

Como hemos mencionado anteriormente, el cuestionario estaba dirigido a hablantes con un nivel intermedio o avanzado. La mayoría se encontraba entre los niveles B1 y C1: diez participantes dijeron tener un nivel C1, siete un B2, tres un B1 y uno un C2.

La parte más complicada, con bastante diferencia, es el uso de los verbos. Muchos participantes señalaron que les cuesta especialmente manejar el subjuntivo, y también los diferentes tiempos y modos verbales.

Más allá del sistema verbal, también surgieron otras dificultades gramaticales. Cuatro personas mencionaron problemas con el uso de «ser» y «estar», y otras cuatro con las preposiciones. Siete participantes dijeron tener dificultades con la estructura de las oraciones coordinadas y subordinadas. Sin embargo, solo una persona mencionó los pronombres como fuente de dificultad.

Respecto a las preferencias de aprendizaje, la mayoría (13 de los 21 encuestados) prefiere aprender a través de ejercicios prácticos y ejemplos reales. Aun así, a siete personas les ayuda tener reglas claras, y otras siete consideran que aprenden mejor practicando con nativos. A seis les gusta aprender mediante juegos o actividades más dinámicas. Esto deja claro que no hay una única forma válida de aprender, y que lo ideal sería combinar distintos métodos para adaptarse a cada persona.

En las respuestas abiertas, el subjuntivo volvió a aparecer como el gran obstáculo. Fue mencionado de forma directa en varias ocasiones, con comentarios como «Subjuntivo» o frases del tipo «el subjuntivo es difícil». También surgieron otras dificultades más concretas: un usuario comentó tener problemas con la pronunciación de la *r* suave, otro tenía dudas entre *muy* y *mucho*, y otra persona encontraba complicado el uso del registro formal. Incluso hubo quien escribió simplemente «no puedo hablar», lo que deja entrever una cierta ansiedad o inseguridad a la hora de expresarse oralmente.

Por último, los resultados reflejan una actitud bastante positiva hacia la mejora: 16 de los 21 participantes (un 76 %) dijeron estar dispuestos a hacer actividades prácticas adicionales. Los cinco restantes también mostraron interés, aunque con la condición de que

esas actividades se adapten a sus dificultades concretas. Esto confirma que, aunque hay motivación por aprender, también se valora mucho que la enseñanza sea personalizada y conecte con las necesidades reales de cada persona.

En definitiva, aunque el subjuntivo es, sin duda, el aspecto que mayor dificultad presenta según los resultados, los estudiantes se enfrentan a una gran variedad de retos muy específicos.

5. DISEÑO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS

5.1 Premisas

A partir de los resultados obtenidos en el formulario realizado a estudiantes italófonos, se identificaron tres grandes áreas de dificultad gramatical: los modos y tiempos verbales, especialmente el uso del subjuntivo; y el uso de preposiciones. Estas dificultades, mencionadas de forma reiterada por los participantes, han servido como base para diseñar una propuesta que busca dar respuesta a esas necesidades concretas.

La propuesta práctica que se presenta a continuación se estructura en secuencias temáticas, organizadas en módulos que trabajan cada dificultad gramatical por separado. Cada módulo consta de varias sesiones, y cada sesión responde a un enfoque metodológico específico (método natural, enfoque comunicativo, gramática-traducción, etc.), siguiendo una perspectiva funcional, que permite combinar distintas metodologías según los objetivos de cada actividad.

El diseño se ha realizado con los siguientes principios en mente:

- Adaptación a las necesidades reales del estudiante, basándose en datos recogidos directamente de aprendientes italófonos.
- Diversidad metodológica, para responder a distintos estilos de aprendizaje (auditivo, visual, analítico...).
- Contextualización de los contenidos gramaticales, es decir, cada estructura se presenta dentro de un texto o una situación comunicativa.
- Aumento progresivo de la dificultad de los ejercicios.
- Uso de materiales literarios (fragmentos de *El Alquimista*, de Paulo Coelho) para despertar el interés y trabajar la lengua desde contextos reales.
- En total, se han desarrollado cuatro secuencias principales:
 1. Pasado
 2. Uso del subjuntivo
 3. Futuro vs. condicional
 4. Preposiciones

Cada secuencia incluye actividades que combinan comprensión auditiva y lectora, análisis gramatical, expresión escrita y oral, y dinámicas de grupo. La variedad de propuestas permite aplicar la teoría de forma práctica.

Estas actividades están pensadas para ser aplicadas tanto en contextos presenciales como en entornos digitales o híbridos, y se pueden adaptar fácilmente a distintos perfiles de grupo.

5.2 Propuesta didáctica 1: Pasado

Contexto: *El Alquimista*, Paulo Coelho

Niveles: B2 – C1

Enfoques integrados: Método natural, período silencioso, gramática-traducción, enfoque comunicativo

Sesión 1. Métodos: Método natural (Período silencioso)

Actividad: Escucha guiada y lectura

Texto (fragmento de la novela *El Alquimista*)

“El muchacho se llamaba Santiago. Comenzaba a oscurecer cuando llegó con su rebaño frente a una vieja iglesia abandonada. El techo se había derrumbado hacía mucho tiempo y un enorme sicomoro había crecido en el lugar que antes ocupaba la sacristía. Decidió pasar allí la noche. Hizo que todas las ovejas entrasen por la puerta en ruinas y luego colocó algunas tablas de manera que no pudieran huir durante la noche. No había lobos en aquella región, pero cierta vez una se había escapado por la noche y él se había pasado todo el día siguiente buscando a la oveja prófuga. Extendió su chaqueta en el suelo y se acostó, usando el libro que acababa de leer como almohada. Recordó, antes de dormir, que tenía que comenzar a leer libros más gruesos: se tardaba más en acabarlos y resultaban ser almohadas más confortables durante la noche. Aún estaba oscuro cuando se despertó. Miró hacia arriba y vio que las estrellas brillaban a través del techo semiderruido. «Hubiera querido dormir un poco más», pensó. Había tenido el mismo sueño que la semana pasada y otra vez se había despertado antes del final.”

Ejercicio:

- Escucha atentamente el fragmento (sin tomar apuntes).
- Luego, léelo en silencio.

Objetivo: exposición natural al input sin producción inmediata.

Sesión 2. Método: Enfoque comunicativo

Actividad: Eres Santiago y tienes que escribir una carta acerca de tu viaje.

Pautas:

- Usa verbos en pasado.
- Incluye al menos 8 verbos conjugados correctamente.
- Usa vocabulario de la novela (desierto, estrellas, sueño, viento, tierra, aroma...).

[Respuesta (a modo de ejemplo):

“Querida Fátima,
El otro día, en medio del desierto, las estrellas brillaban con tanta intensidad que me acordé de ti...”]

Sesión 3. Método: Enfoque comunicativo

Actividad: El objetivo es usar el pretérito indefinido para contar acciones completas y puntuales, y el imperfecto para describir contextos, emociones, acciones habituales o simultáneas.

Escenario (Role-play): Santiago y el alquimista cuentan lo que hicieron durante su viaje por el desierto a un grupo de viajeros que acaban de conocer.

Instrucciones:

1. Divide a los alumnos en parejas (uno es Santiago, el otro el alquimista).
2. Imagina que están sentados alrededor del fuego con otros viajeros. Les cuentan lo que vivieron durante una parte importante del viaje.

[Respuesta (a modo de ejemplo):

Santiago: Viajábamos durante días bajo el sol. El calor era intenso, y a veces el viento levantaba la arena y no podíamos ver nada. Un día, vimos una figura en el horizonte. Pensamos que era un espejismo, pero solo era un mensajero del oasis.

Alquimista: Mientras él aprendía a escuchar a su corazón, yo observaba los signos del desierto. Una noche, el cielo se llenó de estrellas y el silencio nos rodeó. Fue entonces cuando le enseñé a confiar en el lenguaje del mundo.

Santiago: Sí, y aunque al principio tenía miedo, seguí caminando. Cada paso me acercaba más a mi Leyenda Personal.]

Sesión 4. Método: Gramática-Traducción

Actividad 1: Enumera todos los verbos en pasado presentes en el fragmento e identifica tiempo y modo.

[Respuesta]

<i>Forma verbal</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Modo</i>
llamaba	Pretérito imperfecto	Indicativo
comenzaba	Pretérito imperfecto	Indicativo
llegó	Pretérito perfecto simple	Indicativo
se había derrumbado	Pretérito pluscuamperfecto	Indicativo
hacía	Pretérito imperfecto	Indicativo
había crecido	Pretérito pluscuamperfecto	Indicativo
ocupaba	Pretérito imperfecto	Indicativo
decidió	Pretérito perfecto simple	Indicativo
hizo	Pretérito perfecto simple	Indicativo

entrasen	Pretérito imperfecto	Subjuntivo
colocó	Pretérito perfecto simple	Indicativo
pudieran	Pretérito imperfecto	Subjuntivo
había (no había lobos)	Pretérito imperfecto	Indicativo
se había escapado	Pretérito pluscuamperfecto	Indicativo
se había pasado	Pretérito pluscuamperfecto	Indicativo
extendió	Pretérito perfecto simple	Indicativo
se acostó	Pretérito perfecto simple	Indicativo
acababa	Pretérito imperfecto	Indicativo
recordó	Pretérito perfecto simple	Indicativo
tenía	Pretérito imperfecto	Indicativo
se tardaba	Pretérito imperfecto	Indicativo
resultaban	Pretérito imperfecto	Indicativo

estaba	Pretérito imperfecto	Indicativo
se despertó	Pretérito perfecto simple	Indicativo
miró	Pretérito perfecto simple	Indicativo
vio	Pretérito perfecto simple	Indicativo
brillaban	Pretérito imperfecto	Indicativo
hubiera querido	Pretérito pluscuamperfecto	Subjuntivo
había tenido	Pretérito pluscuamperfecto	Indicativo
se había despertado	Pretérito pluscuamperfecto	Indicativo

Actividad 2:

“Recordó, antes de dormir, que tenía que comenzar a leer libros más gruesos: se tardaba más en acabarlos y resultaban ser almohadas más confortables durante la noche. Aún estaba oscuro cuando se despertó. Miró hacia arriba y vio que las estrellas brillaban a través del techo semiderruido.”

1. Traduce el texto al italiano.

[Respuesta (a modo de ejemplo):

Si ricordò, prima di dormire, che doveva cominciare a leggere libri più spessi: ci metteva più tempo a finirli e si rivelavano cuscini più comodi durante la notte. Era ancora buio quando si svegliò. Guardò in alto e vide che le stelle brillavano attraverso il tetto semi-diroccato.]

2. Enumera todos los verbos en pasado presentes en el fragmento e identifica persona, tiempo y modo.

[Respuesta]

<i>VERBO</i>	<i>TIEMPO Y MODO</i>	<i>PERSONA Y NÚMERO</i>
Recordó	Pretérito indefinido (indicativo)	3. ^a persona singular
Tenía	Pretérito imperfecto (indicativo)	3. ^a persona singular
Tardaba	Pretérito imperfecto (indicativo)	3. ^a persona singular
Resultaban	Pretérito imperfecto (indicativo)	3. ^a persona plural
Estaba	Pretérito imperfecto (indicativo)	3. ^a persona singular
Despertó	Pretérito indefinido (indicativo)	3. ^a persona singular
Miró	Pretérito indefinido (indicativo)	3. ^a persona singular
Vio	Pretérito indefinido (indicativo)	3. ^a persona singular
Brillaban	Pretérito imperfecto (indicativo)	3. ^a persona plural

3. Compara con los tiempos verbales en italiano: ¿qué diferencias o similitudes encuentras?

[Respuesta]

<i>Español (tiempo y modo)</i>	<i>Italiano (equivalente)</i>	<i>Comentario</i>
Pretérito indefinido (recordó, miró, vio, despertó)	Passato remoto (si ricordò, guardò, vide, si svegliò) Passato prossimo (si è ricordato, si è svegliato,	En textos literarios se prefiere el remoto y en el habla cotidiana, el prossimo.

	ha guardato, ha visto)	
Pretérito imperfecto (tenía, tardaba, resultaban, brillaban, estaba)	Imperfetto (doveva, ci metteva, si rivelavano, brillavano, era)	Uso casi idéntico en ambos idiomas para describir acciones habituales, estados o contextos

Sesión 5. Método: Mixto

Actividad: Escape room literario

Pruebas:

Prueba 1. Completa los huecos con la forma correcta del imperfecto o del perfecto simple.

1. Santiago _____ (CAMINAR) por el desierto cuando _____ (VER) una luz.
2. Mientras el sol _____ (BRILLAR), Santiago _____ (BUSCAR) un lugar para descansar.
3. _____ (ESPERAR) la señal que nos indicara el camino correcto cuando a _____ (APARECER) un extraño símbolo.
4. _____ (CRUZAR) el oasis cuando _____ (PERCIBIR) un cambio repentino en el clima.
5. _____ (APRENDER) los secretos del desierto cuando _____ (DESCUBRIR) un antiguo manuscrito.
6. _____ (PENSAR) en las palabras del maestro cuando _____ (SENTIR) una fuerza renovadora dentro de sí.
7. _____ (MIRAR) el cielo estrellado cuando _____ (SUCCEDER) algo inesperado en la oscuridad.
8. _____ (SEGUIR) sus pasos atentamente cuando _____ (NOTAR) que el terreno _____ (COMENZAR) a cambiar.

9. _____ (CAMINAR) sin prisa cuando _____ (VER) una figura distante que nos _____ (OBSERVAR).

[*Respuesta:* caminaba/vio, esperábamos/apareció, cruzabais/recibisteis, aprendían/descubrieron, pensaba/sintió, mirabas/sucedío, seguía/notó/comenzaba, caminábamos/vimos/observaba]

Prueba 2. Traducción inversa

Traduce al español:

“Si sentiva vicino a realizzare il suo sogno.”

[*Respuesta:* Se sentía cerca de cumplir su sueño.]

Prueba 3. Pregunta de comprensión

- ¿Qué sentía Santiago mientras caminaba?

[*Respuesta (a modo de ejemplo):* Santiago estaba cansado, la incertidumbre le recorría todo el cuerpo, pero confiaba en las enseñanzas y la sabiduría del alquimista. Le habría gustado que el alquimista siguiera a su lado, aun así, confiaba en que un día volverían a encontrarse.]

Prueba 4. Sé creativo/a

1. Forma una oración con el verbo *soplar* en imperfecto y una en indefinido.

[*Respuesta (a modo de ejemplo):* Pretérito imperfecto: El viento soplaba constantemente mientras caminábamos por el campo. / Pasado perfecto: El viento soplaba con suavidad mientras Santiago cruzaba el desierto, como si le susurrara secretos antiguos.]

2. Forma una oración con el verbo *soplar* en imperfecto de subjuntivo y otra en pluscuamperfecto de subjuntivo.

[*Respuesta (a modo de ejemplo):* Imperfecto de subjuntivo: Si la lluvia cayera más despacio, podríamos seguir caminando. Pluscuamperfecto de subjuntivo: Si la nieve hubiera caído durante la noche, el paisaje habría amanecido blanco.]

5.3 Propuesta didáctica 2: Subjuntivo

Contexto: *El Alquimista*, Paulo Coelho

Niveles: B2 – C1

Enfoques integrados: Método natural, período silencioso, gramática-traducción, aprendizaje basado en tareas, enfoque comunicativo

Sesión 1. Métodos: Método natural (Período silencioso)

Actividad: Escucha guiada y lectura

(Segunda parte de la novela)

“El muchacho llevaba casi un mes trabajando para el Mercader de Cristales, pero aquél no era exactamente el tipo de empleo que lo hacía feliz. El Mercader se pasaba el día entero refunfuñando detrás del mostrador, pidiéndole que tuviera cuidado con las piezas, que no fuera a romper nada. Pero continuaba en el empleo porque a pesar de que el mercader era un viejo cascarrabias, no era injusto; el muchacho recibía una buena comisión por cada pieza vendida, y ya había conseguido juntar algún dinero. Aquélla mañana había hecho ciertos cálculos: si continuaba trabajando todos los días a ese ritmo, necesitaría un año entero para poder comprar algunas ovejas. El Mercader atendió a un cliente que deseaba tres jarras de cristal. Estaba vendiendo mejor que nunca, como si hubieran vuelto los buenos tiempos en que aquella calle era una de las principales atracciones de Tánger.

Ejercicio:

- Escucha atentamente el fragmento (sin tomar apuntes).
- Luego, léelo en silencio.

Objetivo: exposición natural al input sin producción inmediata.

Sesión 2. Método: Enfoque comunicativo

Actividad: Escribe un mensaje de ánimo a Santiago antes de que emprenda la etapa final de su viaje, utilizando el subjuntivo presente e imperfecto para expresar emociones, deseos, dudas o hipótesis.

Objetivo:

Practicar el uso del subjuntivo presente (ej. *espero que confíes*) y del subjuntivo imperfecto (ej. *si tuvieras miedo, piensa en todo lo bueno.*) en un contexto real.

Pautas:

- El mensaje debe tener un mínimo de 6 frases con subjuntivo.
- Puedes dirigirte a Santiago como si fueras un amigo, su maestro o alguien que cree en él.

[Respuesta (a modo de ejemplo):

Querido Santiago,

Espero que no pierdas la fe.

Aunque el camino parezca incierto, me gustaría que confiaras en tu intuición.

Quiero que recuerdes todo lo que has aprendido hasta ahora.

Si tuvieras dudas, piensa en las señales que ya te han guiado.

Ojalá que el viento te acompañe y que encuentres lo que buscas, aunque no sea exactamente como lo imaginabas.

Sería hermoso que vieras que el verdadero tesoro ya está dentro de ti.]

Sesión 3. Método: Enfoque comunicativo

Actividad: Usar el subjuntivo en recomendaciones, dudas y consejos.

Escenario (Role-play): Santiago y el alquimista hablan antes de que Santiago cruce el desierto por su cuenta.

Instrucciones:

- En parejas, uno hace de Santiago y otro del alquimista.
- Preparáis una conversación breve usando mínimo 5 frases con subjuntivo.
- Luego, lo representáis delante del grupo.

[Respuesta (a modo de ejemplo):

Alquimista: Santiago, es importante que **confíes** en tu corazón, aunque no entiendas todo lo que dice. (recomendación)

Santiago: A veces **dudo que las señales sean claras**, maestro... ¿y si me equivoco? (duda)

Alquimista: No temas. Es mejor que **te equivoques a que no lo intentes**. (consejo hipotético)

Santiago: Quisiera que **me dieras una última enseñanza** antes de partir. (deseo/hipótesis)

Alquimista: Está bien. Te aconsejo que **no te alejes del presente**, aunque el futuro parezca incierto. (consejo)/

Sesión 4. Método: Gramática-Traducción

«Como si hubiera alguna misteriosa energía que uniera su vida a la de aquellas ovejas que desde hacía dos años recorrían con él la tierra, en busca de agua y alimento. «Ya se han acostumbrado tanto a mí que conocen mis horarios», dijo en voz baja. Reflexionó un momento y pensó que también podía ser lo contrario: que fuera él quien se hubiese acostumbrado al horario de las ovejas. El alquimista luego me susurró: «Espero que encuentres tu leyenda personal». Me hubiera gustado seguir con mi vida anterior, tranquilo, rodeado de campo y mis ovejas. A veces cierro los ojos y es como si siguieran a mi lado.»

Actividad 1: Enumera todos los verbos en subjuntivo presentes en el fragmento anterior e identifica tiempo, persona y número.

[Respuesta]

<i>Verbo</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Persona y número</i>
hubiera	Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo	3ª singular
fuera	Pretérito imperfecto de subjuntivo	3ª singular
uniera	Pretérito imperfecto de subjuntivo	3ª singular

se hubiese acostumbrado	Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo	3ª singular
espere	Presente de subjuntivo	1ª singular
encuentres	Presente de subjuntivo	2ª singular
siguieran	Pretérito imperfecto de subjuntivo	3ª plural

Actividad 2: Traduce el fragmento al italiano.

[Respuesta (a modo de ejemplo): "Come se ci fosse qualche misteriosa energia che unisse la sua vita a quella di quelle pecore che da due anni percorrevano con lui la terra, in cerca di acqua e cibo. «Si sono ormai abituate così tanto a me che conoscono i miei orari», disse a bassa voce. Rifletté un momento e pensò che poteva anche essere il contrario: che fosse lui ad essersi abituato agli orari delle pecore."/]

Sesión 5. Método: Mixto

Actividad: Escape room literario

Pruebas:

Prueba 1. Conjugación verbal (completa los huecos)

Conjuga correctamente en subjuntivo:

1. El hombre hablaba usando el lenguaje de la Alquimia. Pero el muchacho sabía que se estaba refiriendo a Fátima. Era difícil no pensar en lo que había quedado atrás. El desierto, con su paisaje casi siempre igual, acostumbraba a llenarse de sueños. El muchacho aún veía las palmeras, los pozos y el rostro de la mujer amada. Veía al Inglés con su laboratorio y al camellero, que era un maestro sin saberlo. «Tal vez el Alquimista no _____ (AMAR) nunca», pensó.
2. Los dioses no deben tener deseos, porque los dioses no tienen Leyenda Personal. Sin embargo, el rey de Salem deseó íntimamente que el muchacho _____ (TENER) éxito.

3. Casi todas las historias las había leído en los libros, pero las contaría como si las _____ (VIVIR) personalmente.
4. Por eso quiero que _____ (SEGUIR) en la dirección de lo que viniste a buscar. Si tienes que esperar hasta el final de la guerra, muy bien.

[Respuestas: haya amado / tuviera / hubiera vivido / sigas]

Prueba 2. Corrige las frases

Corrige el uso del subjuntivo:

1. Es importante que él confía en sí mismo.
2. No creo que va a llover.
3. Ojalá él encuentra el tesoro.

[Respuestas: Es importante que él confíe en sí mismo. / No creo que vaya a llover. / Ojalá él encuentre el tesoro.]

Prueba 3. Traducción inversa

Traduce al español:

1. “Spero che trovi il tesoro.”
2. “È meglio che non parta da solo.”
3. “Anche se il vento è forte, deve continuare.”

[Respuestas: Espero que encuentre el tesoro. / Es mejor que no salga solo. / Aunque el viento sea fuerte, debe continuar.]

Prueba 4. Sé creativo

Completa las siguientes frases:

1. Si yo fuera el alquimista, le diría que...
2. Aunque el cielo esté oscuro...
3. Me alegra que Santiago...

[Respuesta (a modo de ejemplo): Si yo fuera el alquimista, le diría que el verdadero oro no está bajo la arena, sino dentro de su corazón. / Aunque el cielo esté oscuro, las estrellas siempre están ahí, esperando que él las mire con fe. / Me alegra que Santiago escuche la voz del desierto y no se rinda ante el miedo.]

(Objetivo: expresión libre usando correctamente el subjuntivo).

5.4 Propuesta didáctica 3: Futuro vs. condicional

Contexto: *El Alquimista*, Paulo Coelho

Niveles: B2 – C1

Enfoques integrados: Método natural, período silencioso, gramática-traducción, enfoque comunicativo

Sesión 1. Métodos: Método natural (Período silencioso)

Actividad: Escucha guiada y lectura

Texto adaptado con futuro y condicional:

“Allí encontrarás un tesoro que te hará rico. Es aquello que siempre deseaste hacer. Todas las personas, al comienzo de su juventud, saben cuál es su Leyenda Personal. En ese momento de la vida todo se ve claro, todo es posible, y ellas no tienen miedo de soñar y desear todo aquello que les gustaría hacer en sus vidas. No obstante, a medida que el tiempo va pasando, una misteriosa fuerza trata de convencerlas de que es imposible realizar la Leyenda Personal. Lo que el viejo estaba diciendo no tenía mucho sentido para el muchacho. Pero él quería saber qué eran esas «fuerzas misteriosas»; la hija del comerciante se quedaría boquiabierta con esto.”

Ejercicio:

- Escucha atentamente el fragmento (sin tomar apuntes).
- Luego, léelo en silencio.

Objetivo: exposición natural al input sin producción inmediata.

Sesión 2. Método: Enfoque comunicativo

Actividad: Escribir una carta a Santiago con consejos sobre su viaje, usando futuro y condicional.

Pautas:

- Usa al menos 4 verbos en futuro y 4 en condicional.

- Usa vocabulario clave del libro: desierto, estrella, viento, señal, corazón, tesoro.

[Respuesta (a modo de ejemplo)]

“Querido Santiago,

Si yo estuviera en tu lugar, escucharía al alquimista. No dejaría que el miedo me paralizara. Mañana aprenderás algo nuevo, y el desierto te mostrará una señal...”

Sesión 3. Método: Enfoque comunicativo

Actividad: Usar **condicional** y **futuro** para debatir hipótesis y consecuencias.

Escenario (Role-play): Santiago y el alquimista debaten sobre qué camino tomar para llegar al tesoro: uno rápido pero peligroso, o uno largo pero seguro.

Instrucciones:

- En parejas, cada uno defiende una opción usando 5 frases con futuro y condicional.
- Luego, se expone delante del grupo.

[Respuesta (a modo de ejemplo)]

Opción 1: Camino rápido, pero peligroso (defendido por Santiago)

1. Si tomamos el camino rápido, llegaremos antes al tesoro.
2. Será arriesgado, pero podríamos descubrir cosas que nadie más ha visto.
3. Si enfrentamos los peligros con valentía, conseguiremos lo que buscamos.
4. Habrá dificultades, pero si las superamos, el tesoro valdrá mucho más.
5. Si no arriesgamos, no sabremos qué hubiera pasado en ese camino.

Opción 2: Camino largo, pero seguro (defendido por el Alquimista)

1. Si elegimos el camino largo, evitaremos muchos peligros innecesarios.

2. Será más seguro y así Santiago podrá aprender con calma.
 3. Si avanzamos despacio, comprenderemos mejor las señales del desierto.
 4. El tesoro seguirá ahí, pero si nos apresuramos, podríamos perder la sabiduría del viaje.
 5. Si tomamos esta ruta, llegaremos con mayor experiencia y sabiduría.
-

Sesión 4. Método: Gramática-Traducción

Actividad: Texto para traducir

1. Conoceré a personas que cambiarán mi vida para siempre.
2. Santiago habría vivido una vida tranquila, pero sin propósito.
3. Sería más fácil quedarte como pastor, pero no serías feliz.
4. El alquimista lo guiará en la parte final de su viaje.
5. Podría rendirse, pero su fe es más fuerte.
6. Cuando llegues al oasis, ya habrás aprendido muchas lecciones.

Ejercicio:

1. Traduce el texto al italiano.

[Respuesta (a modo de ejemplo): Conoscerò persone che cambieranno la mia vita per sempre. / Santiago avrebbe vissuto una vita tranquilla, ma senza uno scopo. / Sarebbe stato più facile restare pastore, ma non saresti stato felice. / L'alchimista lo guiderà nella parte finale del suo viaggio. / Potrebbe arrendersi, ma la sua fede è più forte. / Quando arriverai all'oasi, avrai già imparato molte lezioni.]

2. Identifica el **modo, tiempo, persona y número** de los verbos que aparecen en las frases:

[Respuesta]

<i>Verbo</i>	<i>Tiempo y Modo</i>	<i>Persona y número</i>
Conoceré	Futuro simple (indicativo)	1ª persona singular

Cambiarán	Futuro simple (indicativo)	3ª persona plural
Habría vivido	Condicional compuesto	3ª persona singular
Sería	Condicional simple	3ª persona singular
Quedarte	Infinitivo (pronombre enclítico “te”)	2ª persona singular
Guiará	Futuro simple (indicativo)	3ª persona singular
Podría	Condicional simple	3ª persona singular
Rendirse	Infinitivo (pronombre enclítico “se”)	3ª persona singular (reflexivo)
Es	Presente (indicativo)	3ª persona singular
Llegues	Subjuntivo	2ª persona singular
Habrás aprendido	Futuro (indicativo)	2ª persona singular

3. Escribe una regla sobre cuándo se usa el **futuro** y cuándo el **condicional**.

[Respuesta (a modo de ejemplo):

Futuro: Se usa para expresar acciones que sucederán más adelante, con certeza o predicción.

Condicional: Se usa para expresar acciones hipotéticas, consecuencias posibles o situaciones que dependen de una condición.]

Sesión 5. Método: Mixto

Actividad: Escape room literario

Pruebas:

Prueba 1. Conjugación verbal (completa los huecos):

Completa con **futuro o condicional**:

1. Miró al cielo y calculó que _____ (LLEGAR) a Tarifa antes de la hora del almuerzo.

2. —Tú has venido a saber de sueños —respondió la vieja—. Y los sueños son el lenguaje de Dios. Cuando Él habla el lenguaje del mundo, yo puedo interpretarlo. Pero si habla el lenguaje de tu alma, solo tú _____ (PODER) entenderlo. Y yo te voy a cobrar la consulta de cualquier manera.
3. Él conocía los detalles de cada una de ellas: sabía cuál cojeaba, cuál _____ (TENER) cría dentro de dos meses, y cuáles eran las más perezosas. Sabía también cómo esquilarlas y cómo matarlas. Si se decidiera a partir, ellas _____ (SUFRIR).
4. —Si empiezas por prometer lo que aún no tienes, _____ (PERDER) tu voluntad para conseguirlo.

[Respuestas: llegaría / podrás / tendría / sufrirían / perderás]

Prueba 2. Traducción inversa:

Traduce al español:

1. Il deserto ti parlerà se saprai ascoltarlo.
2. Quando sarai pronto, l'universo ti guiderà.
3. Vedrai che ogni passo ti porterà più vicino al tuo tesoro.

[Respuestas: El desierto te hablará si sabes escucharlo. / Cuando estés listo, el universo te guiará. / Verás que cada paso te llevará más cerca de tu tesoro.]

Prueba 3. Pregunta de comprensión:

- ¿Por qué crees que el alquimista le dice a Santiago que cada hombre tiene un tesoro esperándolo?

[Respuesta (a modo de ejemplo): Pienso que el Alquimista le dice a Santiago que «cada hombre tiene un tesoro esperándolo» porque él sabe que cada persona **encontrará** algo valioso en su vida si sigue su destino. Santiago **descubrirá** que ese tesoro no siempre es material, sino que también **será** una enseñanza o una experiencia que **transformará** su corazón. Además, el Alquimista **quiere** que Santiago **crea** en sí mismo y en el poder del universo para que **llegue** a cumplir su leyenda personal.]

Prueba 4. Sé creativo:

Forma dos oraciones:

1. Con el verbo *descubrir* en **condicional**.

2. Con el verbo *llegar* en **futuro**.

[Respuesta (a modo de ejemplo): Si tuviera más tiempo, descubriría nuevos caminos en el desierto. / Mañana llegará al oasis antes del atardecer.]

5.5 Propuesta didáctica 4: Las preposiciones

Contexto: *El Alquimista*, Paulo Coelho

Niveles: B2 – C1

Enfoques integrados: Método natural, período silencioso, gramática-traducción, aprendizaje basado en tareas, enfoque comunicativo

Sesión 1. Método Natural (Período Silencioso)

Actividad: Escucha y observación de preposiciones en contexto

Texto adaptado:

“Santiago se sentó junto a una palmera, con la mirada perdida en el horizonte. Había caminado por el desierto durante días, sin saber si estaba más cerca de su destino o más lejos del lugar donde todo empezó.”

Ejercicio:

1. Escucha el texto sin intervenir.
2. Luego, léelo y subraya todas las **preposiciones**.
3. Asocia cada preposición a un dibujo, símbolo o palabra.

[Respuesta (a modo de ejemplo): por/camino, en/lugar, con/compañía, junto a/cercanía, sin/ausencia, de-del/pertenencia, durante/tiempo]

Sesión 2. Enfoque comunicativo

Actividad: Escribe una entrada de diario desde el punto de vista de Santiago, describiendo su día en el desierto usando mínimo 10 preposiciones diferentes.

Pautas:

- Usa locuciones preposicionales frecuentes:
 - cerca de / lejos de / junto a / debajo de / encima de / frente a / al lado de

- Usa preposiciones: *a, en, con, sin, desde, hasta, durante, hacia*
- Subraya las preposiciones al final del ejercicio y tradúcelo al italiano.

[*Respuesta (a modo de ejemplo)*: «Hoy he caminado **por** las dunas **con** el sol sobre mi cabeza. He pensado mucho **en** lo que dijo el alquimista. Desde que partí **de** la tienda, no he encontrado señales claras, pero sigo **con** fe...»]

Traducción: «Oggi ho camminato **tra** le dune **con** il sole sulla testa. Ho pensato molto **a** quello che ha detto l'alchimista. Da quando sono partito **dalla** tenda, non ho trovato segnali chiari, ma continuo ad avere fede...»]

Sesión 3. Enfoque comunicativo

Actividad: Usar **preposiciones de lugar, dirección y compañía** correctamente.

Escenario: Santiago debe encontrar el lugar exacto donde está escondido el tesoro. Ayúdalo a llegar hasta él.

Estructuras útiles:

- ¿Dónde estás? → Está al lado de / frente a / cerca de...
- ¿Adónde vas? → Voy hacia / en dirección a / hasta...
- ¿Con quién estás? → Estoy con / sin...

[*Respuesta (a modo de ejemplo)*: Santiago está **en** la ciudad de Tánger, **delante de** una tienda de cristales. Mira el desierto y siente que el viaje apenas comienza. Camina **desde** la colina **hasta** el mercado, donde se detiene **junto a** una fuente para beber agua. Después, sigue su camino **con** el alquimista, que le habla del lenguaje del mundo. Juntos cruzan las dunas, caminando **entre** palmeras y arena.]

Sesión 4. Gramática-Traducción

Actividad: Texto para traducir

“Santiago buscaba respuestas **en** los sueños. Quería encontrar el sentido **de** su vida y seguir **con** fe el mensaje **del** universo.”

Ejercicio:

1. Traduce al italiano.

[*Respuesta (a modo de ejemplo):* Santiago cercava risposte **nei** sogni. Voleva trovare il senso **della** sua vita e seguire **con** fede il messaggio **dell'** universo.]

2. Subraya las **preposiciones en español** y sus equivalentes en italiano.

[*Respuesta:* en/nei, de/della, con/con, del, dell']

3. Completa una tabla comparativa:

Español	Italiano
pensar en	pensare a
soñar con	
ir a	
salir de	
hablar de	

[*Respuesta*]

Español	Italiano
pensar en	pensare a
soñar con	sognare di
ir a	andare a
salir de	uscire da
hablar de	parlare di

Sesión 5. Método: Mixto

Actividad: Escape Room

Prueba 1. Rellena con la preposición correcta

1. Él era especialista ____ el juego de varillas, que se arrojaban al suelo y se interpretaban ____ la manera en que caían.
2. ____ poder impedirlo, sus manos empezaron ____ temblar, y la vieja se dio cuenta.
3. Estaba contento ____ no tener que conversar siempre ____ las ovejas
4. Quizá suceda lo mismo ____ todos nosotros —pensó el pastor—. Hasta conmigo, que no pienso en otras mujeres ____ que conocí a la hija del comerciante

[Respuestas: en / por / Sin / a / por / con / con / desde]

Prueba 2. Detecta y corrige

1. Santiago pensaba a su tesoro.
2. Él soñaba de señales del universo.
3. El alquimista hablaba sobre la leyenda personal.

[Respuestas: en / con / de]

Prueba 3. Traducción inversa

Traduce al español:

1. “Ha camminato tra le dune con il vento in faccia.”
2. “È partito dalla tenda all'alba.”
3. “Pensava ai suoi sogni e alla sua missione.”

[Respuestas:

1. Ha caminado **entre** las dunas **con** el viento **en** la cara.

2. Ha salido **de** la tienda **al** amanecer.

3. Pensaba **en** sus sueños y **en** su misión.]

Prueba 4. Sé creativo

Forma una oración que incluya:

- Una preposición de **lugar**
- Una preposición de **tiempo**
- Una preposición de **compañía**

[Respuesta (a modo de respuesta): “Santiago descansó **bajo** una palmera **durante** la noche, **con** su mochila como almohada.”]

6. CONCLUSIONES

Este trabajo ha sido para mí algo más que un proyecto académico: ha sido también una forma de reconciliarme con mis propias dificultades como estudiante y de transformar esa experiencia en una herramienta útil para otros. A través de la investigación, el análisis de errores frecuentes y el diseño de propuestas didácticas, he podido acercarme a la enseñanza de lenguas desde una perspectiva más consciente, empática y práctica. He intentado pensar en quienes, como yo, no se sienten cómodos con una enseñanza puramente teórica y necesitan otra forma de acceder al conocimiento. Me gustaría que este trabajo fuera una pequeña aportación para que el aprendizaje del español sea más comprensible y humano, especialmente para quienes comparten una lengua cercana como el italiano, pero aun así encuentran obstáculos en su camino.

Diseñar actividades pensando en esas personas me ha permitido reconciliarme, en cierto modo, con todas aquellas veces en las que yo también me sentí perdida frente a una explicación en clase. He intentado crear propuestas que no solo enseñen una regla, sino que generen comprensión, curiosidad y confianza. Me gustaría pensar que, si este material llega a utilizarse algún día, podrá aliviar esa sensación de desorientación que sienten muchos estudiantes.

Este trabajo me ha reafirmado en mi deseo de seguir creciendo en el ámbito de la enseñanza de lenguas, no solo como campo profesional, sino como espacio donde puedo aportar algo propio: una mirada atenta a las necesidades del estudiante, una sensibilidad hacia las dificultades reales y una voluntad constante de hacer que aprender sea una experiencia significativa.

En resumen, este trabajo representa, para mí, mucho más que el cierre de una etapa universitaria. Es también el comienzo de un camino que me ilusiona, una forma de devolver al mundo académico lo que durante tanto tiempo sentí que me faltaba: una enseñanza que no excluya, que escuche, que acoja. Y que recuerde, siempre, que detrás de cada norma hay una persona intentando entender, expresarse y encontrar su lugar en una lengua nueva.

7. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Ardao, A. (2019). *Romania y América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.
https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/bitstream/CIALC-UNAM/L87/1/Romania_Ardao.pdf

Arias, B. (2021). *El subjuntivo en español e italiano: una descripción contrastiva*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (37), e12798.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10058242.pdf>

Atzori, C. (2006). Italiano y español: Afinidad y distancia. Análisis de errores de la expresión escrita de aprendices itálofonos de ELE. *Actas del XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Universidad de Málaga, 23 al 29 de julio de 2006*. Universidad e Valladolid. España.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_14.pdf

San Vicente, F. (ed.) (2007): *Partículas – Particelle: estudios de lingüística contrastiva español e italiano*, Bologna, CLUEB, (pp. 71-86).
[https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6062/1/san%20vicente%20\(ed\)%20Actas%20CLUEB%20Particulas%2017-06.pdf](https://amsacta.unibo.it/id/eprint/6062/1/san%20vicente%20(ed)%20Actas%20CLUEB%20Particulas%2017-06.pdf)

Barrios, R. P., & Muñoz, O. B. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y habla*, (15), (pp. 128-140).
<https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951371004.pdf>

Beghadid, H. M. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Orán, (pp. 112-120).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2013/16_beghadid.pdf

Bermejo, F. (2008). *Le subordinate avverbiali: Uno studio contrastivo spagnolo-italiano*. Bononia University Press.
<https://iris.unito.it/bitstream/2318/117193/1/Bermejo%20Calleja%20Le%20subordinate%20avverbiali.%20Uno%20studio%20contrastivo.pdf>

Bini, M. & P. Guil (2002). *Italiano y español: algunos puntos de contraste*, Carabela 47, (pp. 69-93). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_069.pdf

Brazuelo Grund, F. & Gallego Gil, D. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: Eduforma.

Brožová, M. (2019). *Formación y uso de tiempos pasados en español e italiano / Formation and using of past tenses in Spanish and Italian language* [Trabajo de fin de grado, Universidad Palacký de Olomouc, Facultad de Filosofía, Departamento de Romanística] <https://library.upol.cz/ar1-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=94662998009>

Bosque, I. (2004). Sobre la redundancia y las formas de interpretarla. En P. Benítez Pérez y R. Romero Guillemas (coords.), *Actas del I Simposio de didáctica del español para extranjeros: teoría y práctica* (pp. 25-41). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2004/03_bosque.pdf

Caballero Rubio, M.C., Corral Hernández, J.B., (1998). *Las preposiciones locativas en español e italiano*, en: Moreno, Francisco, Gil, María, Alonso, Kira (eds.) *Actas del VIII Congreso Internacional de ÁSELE*, Alcalá de Henares, 17-20.9.1997. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, (pp. 195-206). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0193.pdf

Canale, M. & Swain M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1), (pp. 1-47).

Centro Virtual Cervantes (2025). *Transferencia*. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm

Coelho, P. (2012). *El alquimista*. Debolsillo.

De Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 2(2), (pp. 347-352). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436313>

Fernández de Sanmamed Santos, M. J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas en la investigación en atención primaria. *Atención primaria*, 23(8), (pp. 453-454).

Fiocchini, M. B., & Povedano, P. G. (2002). Italiano y español: algunos puntos de contraste. *Carabela*, (51), (p. 4).

<https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/619ca861a08dbd1b8fa07750>

FundéuRAE. (2008). *Paréntesis en cursiva*. Consultas.

<https://www.fundeu.es/consulta/parentesis-en-cursiva-1080/>

Giani C. (2024). *Pleonasmo*. Enciclopedia del lenguaje. Universidad de Buenos Aires.

<https://lenguaje.com/pleonasmo/>

Giusti, G. (2001). Frasi avverbiali: temporali, causali e consecutive. En A. Cardinaletti, L. Renzi, & S. Giampaolo, *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*. Il Mulino, pp. 720–784.

Gutiérrez Quintana, E. (2004). El subjuntivo en español e italiano. Propuesta didáctica. En *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística y Filología*, Rio de Janeiro.

<https://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno14-07.html>

Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA. Estudios de Lingüística*, N. 19, (pp. 223-242).

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6104/1/ELUA_19_11.pdf

Hermoso, B. (2016). *Cartularios de Valpuesta: cuando el latín se hizo español*. El País.

Madrid. https://elpais.com/cultura/2016/12/09/actualidad/1481322523_818537.html

Hermoza Moreno, L. M. (2021). *La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a través de tecnología 360* (Trabajo de máster). Universitat Oberta de Catalunya.

<https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/133114/6/lhermozaTFM0621memoria.pdf>

Hymes, D. H., & Gómez Bernal, J. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función*. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia (pp. 14-36).

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/30745/17051-53848-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kovács, R. (2014). *La rentabilidad del error en el aprendizaje de lenguas afines: italiano y español*. Trabajo fin de máster. Oviedo: Universidad de Oviedo.

https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/29755/TFM_Kov%E1cs%20Ren%E1ta.pdf;jsessionid=4B8CDA6C892AEE9922ADCF3A01A4EE64?sequence=3

Krashen & Terrell. (1983). *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.

Sánchez López, L. (1997). Investigación en la acción: El período silencioso como procedimiento didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, (6), (pp. 93-98). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/900659.pdf>

Martínez-Atienza, M. (2012). Formas verbales en contraste en italiano y en español: similitudes, diferencias y explicación. *Revista Electrónica De Lingüística Aplicada*, 11(1), (pp. 69-86). <https://matrix.aesla.org.es/RAEL/article/view/198>

Matte Bon, F. (2010). *De nuevo la gramática*. Marcoele. Revista de didáctica. <https://marcoele.com/descargas/navas/11.matte.pdf>

Meo Ziuo. (1989). Estudios Hispanoamericanos. Tomo II. Temas Lingüísticos y de Crítica Semántica. Roma, Bulzoni Editore. (p. 235). <https://es.scribd.com/document/442547433/Meo-Zilio-ESTUDIOS-HISPANOAMERICANO-S-pdf>

Moreno Cabrera, J.C. (2015). ¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE?. En Yuko Marimoto, María Victoria Pavón y Rocío Santamaría (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, (pp. 77-85). Getafe: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0077.pdf

Moreno Fernández, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y migración / Language and Migration*, 5(2), (pp. 67-89). Universidad de Alcalá. Madrid. <https://www.redalyc.org/pdf/5195/519551815005.pdf>

Otero Brabo Cruz, M. L. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? En Jiménez Juliá, T. Losada Aldrey, M.C. y Márquez Caneda, F.J. (Eds.), *Español como lengua extranjera. Enfoque comunicativo y gramática* (pp. 419-426). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela/Instituto de Idiomas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891460>

8. ANEXOS

8.1 Anexo 1. Formulario

Desafíos Gramaticales en el Aprendizaje del Español para Estudiantes Italófonos

¡Hola, soy Érica! 🙌

Estoy realizando una investigación sobre las dificultades gramaticales que enfrentan los estudiantes de español como lengua extranjera.

Te agradecería mucho si pudieras rellenar este formulario. ¡No te tomará más de 5 minutos!

¡Gracias por tu colaboración! *

Indica que la pregunta es obligatoria

1. ¿Cuál es tu nivel de español? *

Marca solo un óvalo.

A1 (Principiante)

A2 (Básico)

B1 (Intermedio)

B2 (Intermedio alto)

C1 (Avanzado)

C2 (Dominio completo)

2. ¿Qué aspectos gramaticales del español te resultan más difíciles de aprender? (Puedes seleccionar varios)

Selecciona todos los que correspondan.

Uso de modos verbales (indicativo, subjuntivo, imperativo)

Uso de tiempos verbales (presente, pasado, futuro, condicional...)

Concordancia entre sujeto y verbo

Uso de pronombres personales (me, te, le, nos, os, se, lo...)

Uso de preposiciones

Estructura de oraciones compuestas (coordinadas, subordinadas...)

Uso de artículos definidos e indefinidos (la, el, los, las, un, una, unos, unas...)

Diferencia entre ser y estar

Otros recursos (por favor, especifica): _____

3. ¿Cómo prefieres aprender la gramática en español?

Selecciona todos los que correspondan.

A través de explicaciones teóricas y reglas gramaticales

Practicando con ejercicios y ejemplos

A través de conversaciones con nativos

Mediante juegos y actividades interactivas

Otros recursos (por favor, especifica): _____

4. ¿Qué herramientas digitales usas para aprender español? (Puedes seleccionar varias)

Selecciona todos los que correspondan.

Aplicaciones de aprendizaje (Duolingo, Babbel, etc.)

Plataformas de intercambio lingüístico (HelloTalk, Tandem, etc.)

Videos y tutoriales en YouTube

Cursos online (Coursera, EdX, etc.)

Libros de texto y cuadernos de ejercicios

Otros recursos (por favor, especifica): _____

5. ¿Hay algo en específico que te esté causando problemas a la hora de aprender español?

6. ¿Estarías dispuesto/a a participar en actividades adicionales (como ejercicios prácticos) para mejorar tus habilidades gramaticales?

Marca solo un óvalo.

Sí, claro

Tal vez, depende de la actividad

No, no me interesa

8.2 Anexo 2. Mensaje en el foro

¡Hola!

Soy Érica y estoy llevando a cabo una investigación para mi Trabajo de Fin de Grado sobre las dificultades gramaticales que experimentan los estudiantes que aprenden español como lengua extranjera. Me gustaría invitarte a participar en una encuesta breve donde podrás compartir tu experiencia sobre los aspectos de la gramática española que te resultan más complicados.

La encuesta es anónima y no te llevará más de 5-10 minutos.

Si te interesa participar, aquí te dejo el enlace a la encuesta:

<https://docs.google.com/forms/d/1m5hgEKV7qW51MJ7cgJt9V61X6CsEsHg5bUyCqi003OQ/edit?pli=1>.

¡Muchas gracias por tu tiempo y tu ayuda!

Un saludo,

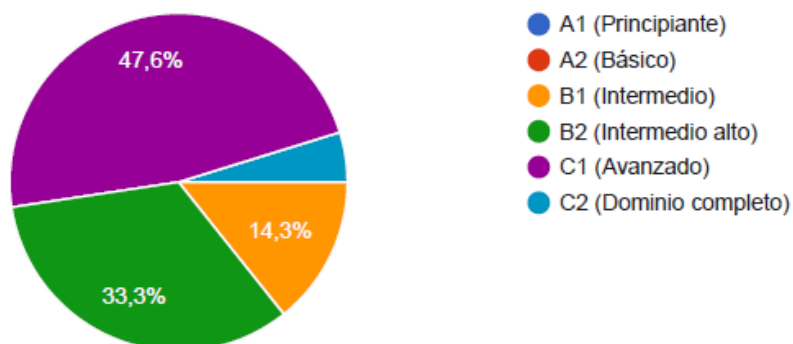
Érica

8.3 Anexo 3. Resultados

1. ¿Cuál es tu nivel de español?

 Copiar

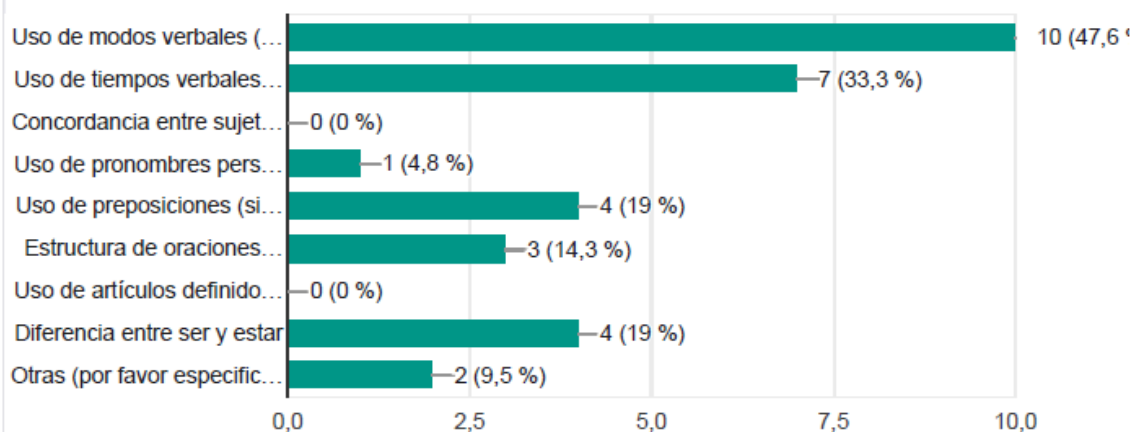
21 respuestas



2. ¿Qué aspectos gramaticales del español te resultan más difíciles de aprender? (Puedes seleccionar varios)

 Copiar

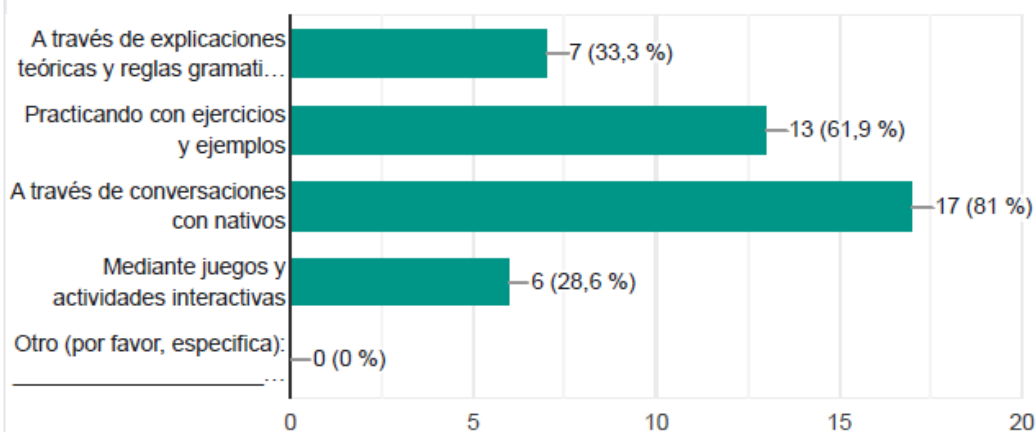
21 respuestas



3. ¿Cómo prefieres aprender la gramática en español?

 Copiar

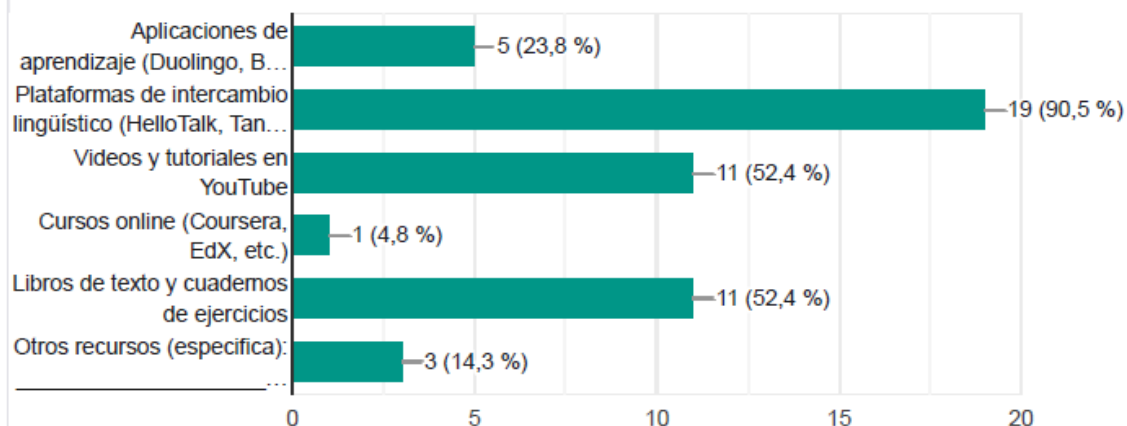
21 respuestas



4. ¿Qué herramientas digitales usas para aprender español? (Puedes seleccionar varias)

 Copiar

21 respuestas



5. ¿Hay algo en específico que te esté causando problemas a la hora de aprender español?

9 respuestas

Subjuntivo

subjuntivo

La R mas debil

El subjuntivo

Me confundo siempre entre muy y mucho, aún si se la regla

no puedo hablar

El lenguaje formal me causa dificultades

el subjuntivo es difícil

6. ¿Estarías dispuesto/a a participar en actividades adicionales (como ejercicios prácticos) para mejorar tus habilidades gramaticales?

 Copiar

21 respuestas

