



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO
BILBOKO IRAKASLEEN UNIBERTSITATE ESKOLA

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso 2013-2014

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ALUMNADO
ANGLÓFONO

Autor/Autora: Sara Lapuente Rueda

Director/Directora: María del Carmen Encinas

Reguero

Fecha: En Leioa, a 12 de junio de 2014

© 2014, Sara Lapuente

Índice

Resumen/Laburpena/Abstract	1
1. Introducción	2
2. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual	3
3. Metodología	6
4. Análisis contrastivo del español y el inglés	6
4.1. Nivel fonético-fonológico.....	7
4.1.1. Fonemas consonánticos.....	7
4.1.2. Fonemas vocálicos.....	9
4.2. Nivel Morfosintáctico.....	10
4.2.1. Morfología.....	10
4.2.1.1. Morfología flexiva.....	10
4.2.1.2. Morfología derivativa	11
4.2.2. Sintaxis.....	12
4.3. Nivel léxico-semántico	16
4.4. Rasgos paralingüísticos	18
4.5. Nivel pragmático-cultural.....	19
5. Conclusiones	20
6. Bibliografía	22
7. Anexos	26
Anexo 1: Tabla comparativa de fonemas y alófonos en español e inglés.....	26
Anexo 2: Equivalencias de los tiempos verbales en español e inglés.....	28
Anexo 3: Power-Point explicativo de la diferenciación entre “ser y estar”	29
Anexo 4: Ejemplo de campo semántico	33
Anexo 5: Ejemplo de lenguaje corporal empleado por un español e inglés ...	33

Resumen

Este trabajo ofrece un análisis contrastivo entre los idiomas inglés y español en sus diferentes niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, rasgos paralingüísticos y pragmático-cultural, poniendo especial énfasis en las principales diferencias que se dan entre ambos. Está especialmente dirigido a todo el profesorado de español que enseñe esta lengua al alumnado anglófono, ya sea como LE o L2, ya que resulta útil para comprender las principales dificultades que presenta este alumnado en su proceso de aprendizaje de la lengua española.

Palabras clave: Análisis contrastivo, segunda lengua, lengua extranjera, español, alumnado anglófono.

Laburpena

Lan honek ingelesa eta gaztelania hizkuntzen arteko maila ezberdinetako analisi kontrastibo bat aurkezten du: fonetiko-fonologikoa, morfosintaktikoa, lexiko-semantikoa, hizkuntzaz kanpoko ezaugarriak eta pragmatiko-kulturala, hizkuntza bien artean dauden funtzezko ezberdintasunak nabarmenduz. Ikasle anglofonoen gaztelania arloko irakasle orori bereziki zuzenduta dago, bai AH modukoa zein BHkoa, lan honek ikasle hauek gaztelaniazko ikaste prozesuan pairatzen dituzten zailtasunak jakiteko balio baitu.

Hitz gakoak: analisi kontrastiboa, bigarren hizkuntza, atzerriko hizkuntza, ikasle anglofonoak.

Abstract

This work provides a contrastive analysis between the English and Spanish languages in their different levels: phonetic-phonological, morphosyntactic, lexical-semantic, paralinguistic features and cultural-pragmatic, giving special importance to the main differences between them. It is specially aimed at Spanish teachers who instruct Anglophone students as a L2 or FL, as it is useful to understand the main difficulties that this collective can undergo in their Spanish language learning process.

Key words: Contrastive analysis, second language, foreign language, Anglophone students.

1. Introducción

Tal y como se recoge en el informe del Instituto Cervantes de 2013 *El español: una lengua viva*, la lengua española cuenta en la actualidad con más de 500 millones de hablantes ya sea como lengua nativa, segunda lengua o lengua extranjera. Es además la segunda lengua materna más hablada, sólo por detrás del chino. Son 21 los países que tienen el español como lengua oficial y además de éstos otros 24 en los que, a pesar de que esta lengua no es oficial, se encuentra una cifra considerable de población hispanohablante, como ocurre en Estados Unidos.

Asimismo, el español es el tercer idioma del mundo más hablado como lengua extranjera tras el inglés y el francés. De hecho, son ya casi 20 millones los aprendices de español como lengua extranjera de los cuales casi 8 se encuentran en Estados Unidos. Le sigue Brasil con unos 6 millones, Francia con unos 2 y Reino Unido con unos 520 mil. Como se puede observar, son dos los países de habla inglesa los que se encuentran entre estos cuatro primeros.

Por otro lado, además de estudiarse como LE en muchos países del mundo, el español es aprendido hoy en día dentro de nuestras propias fronteras como L2 por un número elevado de personas debido a los movimientos migratorios de las últimas décadas. De hecho, en el curso 2012-2013, se registró un total de 755.156 alumnos inmigrantes en el Sistema Educativo Español, entre los que destacaron los provenientes de África (207.490), sobre todo de Marruecos (164.680), los de América del Sur (222.263), especialmente de Ecuador (66.656) y los de la Unión Europea (197.171), encabezando la lista Rumanía (98.790) y en segundo y tercer lugar Bulgaria (18.133) y Reino Unido (17.665) respectivamente. En efecto, es precisamente esta última nacionalidad la que constituyó la mayor parte de angloparlantes en las aulas españolas, encontrándose principalmente en Andalucía (6.497) y la Comunidad Valenciana (4.857). Asimismo, fueron 6.846 alumnos los provenientes de Norteamérica, en concreto 3.724 de Estados Unidos y 356 de Canadá. Ambos grupos se localizaron principalmente en la Comunidad de Madrid (1.226 de EE.UU y 95 de Canadá) y en Andalucía (672 de EE.UU y 65 de Canadá). Además, también se ha observado una pequeña cantidad de alumnado proveniente de Oceanía especialmente en la Comunidad de Madrid (69), la Comunidad Valenciana (63) y Andalucía (60).

En el caso concreto de la CAPV, durante el curso 2012-2013 había 27.168 alumnos inmigrantes en el Sistema Educativo, predominando los procedentes de

América del Sur (10.453), sobre todo de Colombia (2.509) y Ecuador (1.591) y los de África (7.563), especialmente los de Marruecos (4.141). En referencia a la presencia de alumnado anglófono en las aulas vascas, se encontraron 109 provenientes de Reino Unido y 229 procedentes de América del Norte, sobre todo de Estados Unidos (114), encontrándose tan sólo 10 de Canadá.¹

Por lo tanto, el idioma español es el segundo más hablado del mundo como lengua materna, el tercero más estudiado como LE y, además, debido a la llegada de inmigrantes, una lengua muy estudiada en nuestro país en la actualidad como L2. Entre quienes estudian español, tanto fuera de nuestras fronteras como dentro de ellas, hay, como se ha mostrado, un índice considerable de alumnado anglófono. A las necesidades específicas de éstos precisamente se dedica este trabajo, en el cual se lleva a cabo un análisis contrastivo entre las lenguas española e inglesa, que sirve para comprender mejor algunos aspectos del aprendizaje por parte del alumnado angloparlante del español como segunda lengua o lengua extranjera.

2. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual

Este trabajo ofrece un análisis contrastivo de las lenguas inglesa y española que pondrá de manifiesto algunas de las dificultades que puede presentar el alumnado anglófono a la hora de aprender el idioma español.

La idea de análisis contrastivo nace en los años cincuenta del s. XX apoyada por diversos investigadores que anhelaban mejorar la enseñanza de las segundas lenguas mediante continuas comparaciones entre la lengua materna y la segunda lengua con el fin de anticipar los aspectos más problemáticos de la L2. Esta idea se fundamentaba tanto en el estructuralismo, corriente centrada en la concepción de la lengua como un sistema, como en el conductismo, que sostiene que la adquisición lingüística se logra gracias a la formación de hábitos “mediante la asociación repetida de un estímulo a una respuesta”, y cuya consolidación se consigue gracias a un refuerzo positivo (Larsen-Freeman y Long, 1994: 58).

En efecto, dado que todos somos hablantes de una lengua materna, los hábitos adquiridos para esa lengua podrían servir como punto de apoyo para la adquisición de la segunda lengua. Por ello, se consideraba que a la hora de aprender una nueva lengua, el aprendiz trasvasaba esos hábitos adquiridos en la L1 a la L2, dependiendo el éxito o

¹ Datos oficiales recogidos en la [página de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte](#).

fracaso de este trasvase de las similitudes o diferencias existentes entre ambas lenguas del aprendiz. Si éste aplicaba un principio de su lengua materna a la segunda lengua en un campo en el que ambas coincidían, tendría éxito. Se hablaba, entonces, de transferencia positiva. Sin embargo, si el trasvase se producía en una parcela en la que ambas lenguas diferían, entonces la producción era errónea. Esto era una transferencia negativa o interferencia (Larsen Freeman y Long, 1994: 56)

Entre los estudios contrastivos iniciales, destacan en 1953 el estudio de Uriel Weinreich *Languages in Contact: Findings and Problems*, que fue el primero que dejó constancia de estas interferencias lingüísticas, pues “describía y clasificaba casos de contaminaciones recíprocas entre lenguas en contacto en hablantes bilingües” (Calvi, 1999: 25) y el de Haugen *The Norwegian Language in America: A study in Bilingual Behavior*. Ambos fueron posteriormente recogidos y explicados por Robert Lado en *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers* publicado en 1957 (Garrudo Carabias, 1996: 12).

En relación a los análisis contrastivos de las lenguas inglesa y española de esta primera etapa se encuentran los estudios publicados en Estados Unidos por la University of Chicago Press. Entre ellos destacan *The Sounds of English and Spanish* de Stockwell y Bowen, y *The Grammatical Structures of English and Spanish* de Stockwell, Bowen y Martin, ambos publicados en 1965. Asimismo, en España se publica en 1971 el estudio de Fente *Estilística del verbo inglés y español* (Garrudo Carabias, 1996: 12).

A pesar de que los trabajos de esta primera etapa supusieron un importante comienzo y sirvieron como base de estudio para trabajos contrastivos posteriores, las conclusiones extraídas hasta ese momento no dejaban claros ciertos aspectos, como hasta qué punto las similitudes y diferencias entre dos lenguas podían causar interferencias (Calvi, 2004: 3), la influencia de determinados factores como la edad del aprendiz, el nivel de partida de la lengua o el conocimiento de otras lenguas, entre otros (Garrudo Carabias, 1996: 11), así como la necesidad de ser tenida muy en cuenta la lengua materna del aprendiz de L2, puesto que el tipo de dificultades y su posterior tratamiento será diferente (Garrudo Carabias, 1996: 11). Además de estas limitaciones, surgieron otras muchas que llevaron a la creencia de que quizás los presupuestos teóricos iniciales habían sido demasiado ambiciosos.

En concreto, empezó a considerarse lo siguiente en relación al análisis contrastivo (Garrudo Carabias, 1996: 15-17):

- a. Los errores forman parte del proceso de aprendizaje de cualquier lengua. Además, no todos los errores se deben a la interferencia de la L1.
- b. No se pueden contrastar las lenguas en su totalidad, sino aspectos concretos de las mismas.
- c. Como consecuencia de lo anterior, el análisis contrastivo ofrece una idea fragmentaria de la lengua.
- d. Como la atención se centraba en la búsqueda de errores, se estaban dejando de lado aquellos aspectos comunes a ambas lenguas y que facilitaban el aprendizaje de la L2.
- e. Las diferencias entre dos idiomas no tienen por qué implicar necesariamente dificultades de aprendizaje.
- f. Esta concepción inicial de análisis contrastivo no descubrió a los profesores de lenguas aspectos que ellos mismos no pudieran deducir en sus clases.

A partir de los años 80, el concepto inicial de análisis contrastivo cambia drásticamente y vuelve a adquirir relevancia debido a una serie de importantes cambios en su diseño teórico (Garrudo Carabias, 1996: 17-23):

- a. El análisis contrastivo rebasa los límites de la oración, tan característicos del estructuralismo, para dar paso a un enfoque más pragmático.
- b. El objeto de estudio es la explicación de los efectos de la transferencia con el fin de investigar las influencias de la L1 que aparecen en el uso que hace el estudiante de la L2.
- c. Gracias a Chomsky, se abandona la idea tradicional de gramática considerada simplemente como un conjunto de reglas, para dar paso a una “Gramática Universal”, en la que cada hablante tiene un conocimiento innato sobre su lengua materna.

Mediante el presente trabajo se pretende combinar, por un lado, los supuestos iniciales del análisis contrastivo entre las lenguas española e inglesa, abarcando así los planos fonético-fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico, y, por otro lado, esos que han empezado a cobrar especial relevancia en los últimos años, como los rasgos paralingüísticos y el nivel pragmático-cultural. Todo ello con el fin de clarificar algunas de las dificultades que pueden experimentar los angloparlantes en su proceso de aprendizaje del idioma español.

3. Metodología

Este trabajo es de índole teórica. Para su elaboración se han consultado diversas fuentes bibliográficas que abarcan monografías, artículos en revistas, diccionarios y enciclopedias, informes oficiales, ponencias o conferencias en congresos y tesis de grado y posgrado.

El principal objetivo ha sido realizar un análisis contrastivo entre las lenguas española e inglesa que permita establecer las semejanzas y diferencias entre estos idiomas, focalizando la atención especialmente en estas últimas por poder ser causantes de dificultades en el alumnado anglófono que aprende español.

Ante la imposibilidad de abarcar la lengua en su totalidad, se ha procedido a la selección de algunos campos de interés como el fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, los aspectos paralingüísticos y el pragmático-cultural. No obstante, no debe olvidarse que esta estructuración ha sido realizada con un objetivo meramente práctico y facilitador de la comparación, puesto que, como bien es sabido, la lengua debe ser tenida en cuenta como un todo y no como un conjunto de elementos independientes entre sí.

Asimismo, y en lo que concierne a cada uno de los niveles mencionados con anterioridad, se han seleccionado aquellos elementos que se han considerado más diferenciadores entre una lengua y otra, o que pueden causar mayores dificultades al alumnado angloparlante.

4. Análisis contrastivo del español y el inglés

Antes de llevar a cabo el análisis contrastivo y establecer las posibles dificultades que puede experimentar un estudiante angloparlante² a la hora de aprender español, surge la importante cuestión de qué español enseñar. Éste ha sido y continúa siendo un dilema, ya que mientras unos centran sus enseñanzas únicamente en la variedad en la que están inmersos, otros prefieren tener en cuenta las diversas variedades del español (Flórez Márquez, 2000: 311).

La realidad es que en la enseñanza de una L2 siempre se debe tener en cuenta que “cada profesor, en función de sus orígenes geográficos, hablará una variedad determinada de español y por lo tanto será ésa la que enseñe a los estudiantes” (Poch,

² En lo sucesivo, por alumnado angloparlante se estará haciendo referencia especialmente al que utiliza la variedad británica.

1993: 195). En consecuencia, el aprendiente, valiéndose del *input* ofrecido por el profesor en un contexto comunicativo, tomará esa variedad como modelo (Flórez Márquez, 2000: 314). Sin embargo, se hace conveniente que el profesorado no se ciña a una única variedad, sino que “proporcione al estudiante la oportunidad de aprender lo necesario del castellano para que pueda adquirir una competencia comunicativa que le permita funcionar lingüísticamente entre las variantes del castellano en el mundo hispano” (Flórez Márquez, 2000: 311). Con esto tampoco se pretende que el alumno aprenda las diferencias entre las distintas variedades, aplicando una variedad u otra atendiendo a su interlocutor, ya que esto es irreal e imposible. Más bien,

De lo que se trata es de hacer que paulatinamente logre la realización del objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera: ser competente en ella, es decir poder comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva cuando se entra en contacto con los diversos registros de la misma (Flórez Márquez, 2000: 313).

Por tanto, la mejor forma de presentar estas variaciones al alumnado es favoreciendo situaciones comunicativas en las que éste sea capaz de comprenderlas a pesar de no tener que utilizarlas necesariamente de una manera activa al interactuar con los interlocutores, de la misma forma que un hablante nativo entra en contacto con otros registros, sin necesidad de saber hablarlos (Flórez Márquez, 2000: 314).

4.1. Nivel fonético-fonológico

Para determinar las dificultades que presentan los estudiantes anglófonos de español se incluye a continuación una tabla comparativa en la que quedan reflejados los fonemas y algunos alófonos de las lenguas inglesa y española (véase Anexo 1).

El sistema fonológico español se compone de 24 fonemas, mientras que en el inglés hay 32. Éstos se dividen en consonánticos y vocálicos.

4.1.1. Fonemas consonánticos

Hay 15 fonemas consonánticos que se encuentran en ambos idiomas, 5 que son propios del español y 9 existentes sólo en inglés. Esos 15 fonemas consonánticos comunes a ambas lenguas constituirán una transferencia positiva, mientras que los propios de cada lengua podrán originar transferencias negativas. Un ejemplo de estas últimas es que en inglés los fonemas /b/ y /v/ son dos fonemas independientes, mientras que en español tan sólo existe el fonema /b/ para la pronunciación de palabras que contienen las grafías “b” y “v”. Según el lingüista Weinreich (1968: 18-19), este tipo de interferencia es llamada superdiferenciación fónica, ya que hace referencia a la

pronunciación de una serie de fonemas que, si bien no provocan ininteligibilidad, delatan el acento extranjero del hablante anglófono.

Otro de los casos más característicos es el de la pronunciación del fonema /r/, ya que mientras en español existe un fonema vibrante simple /r/ y uno vibrante múltiple /r³/, en inglés éstos son dos alófonos de un mismo fonema vibrante: el simple. Esto puede dar lugar a una transferencia de subdiferenciación fónica, ya que “el estudiante de inglés debe asignar valores fonémicos a dos alófonos de su lengua” (Cala Carvajal, 1996: 66). Además, el lugar y modo de articulación de este fonema en ambos idiomas es distinto. En relación a esto último, Mott (1991: 150) menciona que: “The important thing to remember about the English /r/ is that there is no contact between the tongue and the roof of the mouth”.

Por otro lado, también se encuentran interferencias de reinterpretación. Éstas se dan cuando el hablante, tomando como referencia su lengua materna, considera como aspectos relevantes de la L2 algunos que lo son en la L1. Por ejemplo, como en inglés los sonidos /p/, /t/, /k/, /tʃ/ son aspirados al comienzo de palabra, el aprendiz anglófono tenderá a realizar lo mismo en español, donde ese matiz no existe (Weinreich, 1968: 18-19).

Por otro lado, debido a que el fonema /x/ existe en español pero no en inglés, el alumno anglófono tiende a sustituirlo por un sonido cercano de su lengua y lo realiza como /h/. A este tipo de interferencia se la denomina sustitución (Herrero de Haro, 2010: 69). Asimismo, a pesar de que el fonema /h/ en español es mudo, el anglófono tenderá a pronunciarlo porque en inglés este fonema se pronuncia.

Las nasales también pueden suponer un problema. Por ejemplo, a pesar de que en ambos idiomas cuando el fonema /n/ precede a los sonidos guturales /k/, /g/ y /x/, la variante alofónica utilizada es /ŋ/ (“estanco”, “playing”), en español, a diferencia del inglés (“thing”: /θɪŋ/), es imposible encontrar este sonido al final de palabra (Mott, 1991: 306).

Además, mientras en inglés se encuentran numerosos términos con el fonema nasal bilabial /m/ al final de palabra (“room”, “aim”), en español esto no es posible (Cala Carvajal, 1997: 225). De hecho, las pocas palabras utilizadas en la lengua española que finalizan con este fonema son de origen foráneo (“álbum”, “currículum”), ya que al final de palabra el español suele utilizar el fonema /n/ (“canción”, “pasión”).

³ En el caso del fonema /r/ vibrante simple y múltiple se han utilizado símbolos distintos a los que aparecen en la tabla del anexo 1.

Por otro lado, y en lo referente a los alófonos pertenecientes a los fonemas /b/, /d/ y /g/, cabe mencionar que, mientras en español el fonema /b/ tiene los alófonos [b] y [β], dándose el primero cuando va en posición inicial de palabra (“bata”) o después de una consonante nasal (“ambos”) y el segundo en el resto de casos (“Alba”, “advertís”), en inglés, sólo se da [b], por lo que la pronunciación del otro alófono podrá causar dificultades al alumnado anglófono quién tenderá a pronunciar [β] como [b].

Lo mismo ocurre con el fonema /d/, que en español se pronunciará con el alófono [d] cuando vaya en posición inicial de palabra (“dama”) o detrás de consonante nasal (“anaconda”) y con [ð] en el resto de casos (“Adán”). En inglés, sin embargo, /ð/ no es un alófono, sino que es un fonema propio que corresponde a la grafía <th>, por lo que, a pesar de que el sonido /ð/ existe en ambos idiomas, el contexto en el que se utiliza es diferente, lo que puede causar dificultades al alumnado angloparlante.

Finalmente, en cuanto a los alófonos del fonema /g/, cabe destacar que el alófono [g] existe en los dos idiomas (“goma”, “get”), sin embargo, el alófono [ɣ] sólo existe en español (“algo”, “lago”), por lo que será difícil de pronunciar para el anglófono.

4.1.2. Fonemas vocálicos

El sistema fonológico vocálico inglés presenta una mayor complejidad que el español, ya que mientras el idioma español cuenta con 5 fonemas vocálicos simples (a/, /e/, /i/, /o/, /u/), el inglés tiene 12 (/i:/, /ɪ/, /e/, /æ/, /ʌ/, /ɑ:/, /ɒ/, /ɔ:/, /ʊ/, /u:/, /ɜ:/, /ə/). Esto puede provocar numerosas interferencias de sustitución, ya que es común que, por ejemplo, las vocales españolas /a/ y /o/, que no se dan en RP⁴, sean sustituidas en los angloparlantes por vocales pertenecientes a su idioma materno, cambiando, por ejemplo, la vocal española /a/ por la inglesa /æ/, o la vocal española /o/ por la inglesa /ɒ/ (Weinreich, 1968: 18-19).

Uno de los aspectos más diferenciadores entre ambos idiomas, es la presencia de vocales cortas o largas en el idioma inglés, algo inexistente en el idioma español. Tampoco existe en español la vocal ‘shwa’, mientras que en inglés aparece en numerosas palabras.

⁴ RP (Received Pronunciation): Variedad estándar británica de pronunciación.

De hecho, Bryson (1990: 71-72) cita de forma irónica lo siguiente:

What is the most common vowel sound in English? Would you say it is the o of hot, the a of cat, the e of red, the i of in, the u of up? In fact, it is none of these. It isn't even a standard vowel sound. It is the colourless murmur of the schwa, represented by the symbol [ə] and appearing as one or more of the vowel sounds in words without number. It is the sound of i in animal, of e in enough, of the middle o in orthodox, of the second, fourth, fifth, and sixth vowels in inspirational, and of at least one of the vowels in almost every multisyllabic word in the language. It is everywhere.

Por tanto, debido a esto último, se debe tener en cuenta que la pronunciación de español por parte de un anglófono presentará schwas, lo que, si bien no tiene por qué provocar que la comunicación sea ininteligible, puede llegar a dificultarla.

Por otro lado, el idioma español cuenta con 14 diptongos. Seis de ellos son decrecientes: [ai] (aire), [au] (causa), [ei] (seis), [eu] (reuma), [əi] (sois), [ou] (Estadounidense); y ocho son crecientes: [ja] (hacia), [je] (miel), [jo] (adiós), [ju] (viuda), [wa] (cuarto), [we] (cuerda), [wi] (cuida), [wo] (menguó). En inglés, en cambio, hay 8 diptongos: [ai] (tie), [ei] (day), [ɔi] (toy), [aʊ] (now), [əʊ] (no), [Iə] (dear), [eə] (dare), [ʊə] (Cala Carvajal, 1996: 222; García Lecumberri y Maidment, 2011: 9).

Por tanto, las principales diferencias que se encuentran son que en español, al no existir la vocal shwa, no se encuentran diptongos finalizados en esta vocal (inglés: [iə], [eə], [ɔə], [uə]), y que en inglés los fonemas /w/ y /j/ no conforman diptongos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, si lo que se pretende es lograr un enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo deberán trabajarse dentro del aula aquellos casos de pronunciación que realmente dificulten la comunicación, ya sea en el nivel de la comprensión, ya sea en el de la expresión. La mejor forma de trabajar la fonética será mediante sesiones breves pero frecuentes y comenzando por la discriminación de sonidos hasta llegar a la pronunciación de los mismos.

4.2. Nivel Morfosintáctico

4.2.1. Morfología

4.2.1.1. Morfología flexiva

La morfología flexiva es aquella que se encarga de modificar las palabras para ajustarlas a un contexto adecuado pero sin cambiar su categoría gramatical. Por ejemplo, cuando se añade el morfema flexivo del plural (“gato/gato-s”) o se cambia de

género (“gato/gata”). En relación a ésta, el español se caracteriza por poseer más recursos morfológicos que el inglés. Por ejemplo, en el paradigma nominal, a la hora de añadir el morfema flexivo que indica plural, el inglés solo lo aplica a los sustantivos (“dog/dog-s”), mientras que el español lo hace también a los adjetivos (“blanca/blanca-s”) y a los artículos (“la/la-s”). Asimismo, el español diferencia el género gramatical de los artículos, sustantivos y adjetivos mientras que el inglés no (Valenzuela Manzanares, 2002: 7).

En cuanto al paradigma verbal, mientras en español hay una derivación verbal para cada una de las personas, en inglés tan sólo se encuentra una diferencia en la tercera persona del singular, a la cual se añade “-(e)s”. Esta complejidad del español con respecto al inglés permite que el sujeto pueda ser omitido en español.

Además, mientras el inglés tan sólo distingue dos tiempos con forma propia, el presente y el pasado, el español diferencia cinco: el presente, imperfecto, indefinido, futuro y condicional. El inglés, además, no tiene formas diferentes para el pasado indefinido y el imperfecto.

Según lo dicho, se puede llegar a la conclusión de que, si en español se tienen 6 personas y 5 tiempos, esto da lugar a 30 formas verbales distintas, ante las 4 del inglés resultantes de 2 variantes personales y 2 tiempos. Pero esto no es todo, ya que hay que tener en cuenta que a esas 30 formas del español habría que añadir otras 12 del subjuntivo (6 personas x 2 tiempos: presente e imperfecto), e incluso otras 6 formas del futuro de subjuntivo, que en la actualidad está en desuso. Por tanto, se puede observar que hay un contraste demasiado grande en relación al idioma inglés, algo que puede intimidar profundamente al aprendiente anglófono de español (véase Anexo 2).

4.2.1.2. Morfología derivativa

La morfología derivativa es aquella en la que los morfemas que se añaden, llamados derivativos, cambian la categoría gramatical de la palabra “o su significado de manera significativa” (Valenzuela Manzanares, 2002: 8) y son los morfemas afijos, es decir, los prefijos y sufijos.

En español, la clasificación más común de los prefijos derivativos suele atender a las nociones de negación (“legal/ilegal”), lugar (“cámara/antecámara”), tiempo (“guerra/posguerra”) e intensificación (“tensión/hipertensión”) (Hernando Cuadrado, 1996: 258). Por otro lado, algunos de los sufijos derivativos son: -ada (“estocada”),

-ado/-ato (“rectorado”, “decanato”), -aje (“kilometraje”) e -ista (“guionista”). Para la formación de adjetivos, se encuentran sufijos como -al/,-ar (“musical”, “familiar”), -ero (“pesquero”), -udo (“barbudo”) y -uno (“perruno”). Para la formación de verbos: -ar (“asfaltar”), -ificar (“dosificar”), -izar (“señalizar”) y -ecer (“palidecer”); y para la de adverbios: -mente (“lentamente”) (Hernando Cuadrado, 1996: 259-260).

En inglés, en lo que concierne a los prefijos derivativos, algunos de los más utilizados son: il- (“illegal”), im- (“impotent”), in- (“inmortal”) e ir- (“irregular”). Éstos coinciden con el idioma español, por lo que constituyen una transferencia positiva; sin embargo, hay otros propios del inglés como son: mis- (“misunderstanding”) o non- (“nonexistent”). Por otro lado, normalmente la clasificación de los sufijos derivativos se hace en dos subgrupos: sufijos neutros (“neutral suffixes”) como -ess, -er, -ize, y -ment, y no neutros (“non-neutral suffixes”) como -ity, -ify, -ian, -ous, -ic, -ive. La principal diferencia entre un subgrupo y otro recae en que los sufijos neutros se unen a palabras independientes por sí mismas, algo que puede apreciarse, por ejemplo, al quitar el sufijo -er de “owner”, a partir del cual queda la palabra “own”, pero que, en cambio, no ocurre si se quita, por ejemplo, el no neutro -ify en “gratify” o “identify”. Asimismo, estos últimos (los no neutros), tienden a modificar el acento y la cualidad vocal de las raíces a las que se unen. Así, por ejemplo, no se pronuncia igual la “a” de “profane” que la de “profanity” (Tyler y Nagy, 1987: 3).

A pesar de que tan sólo se han mostrado algunos casos de cada idioma, cabe destacar que el español cuenta con un conjunto de morfemas derivativos superior al inglés, lo que lleva en ocasiones al anglófono a caer en errores en la derivación del español, también conocidas como “misformations” (formaciones erróneas), como por ejemplo, “*aumentación” en vez de “aumento” o “*sobrevivación” en vez de supervivencia (Whitley, 2004: 3).

4.2.2. *Sintaxis*

Son muchos los aspectos que diferencian el uso y colocación de los diferentes elementos de la oración en los idiomas español e inglés. Así, por ejemplo, en lo que concierne a los artículos, no siempre hay una correspondencia entre ambas lenguas con respecto a su uso en la oración (Valenzuela Manzanares, 2002: 12):

1. Artículo determinado inglés por artículo indeterminado español.
Ej.: he runs like the devil > corre como un diablo.
2. Artículo indeterminado inglés por artículo determinado español
Ej.: He has a long nose > tiene la nariz larga

3. Artículo indeterminado inglés por artículo cero español

Ej.: I'm a Spaniard and a student > soy español y estudiante

4. Artículo cero inglés por artículo determinado español

Ej.: I went to town > fui a la ciudad

5. Artículo cero inglés por artículo indeterminado español

Ej.: She has beautiful green eyes > tiene unos preciosos ojos verdes

También se pueden apreciar casos en los que el idioma español utiliza el artículo determinado y el inglés recurre al posesivo. Esto suele ser típico al mencionar las partes del cuerpo. Así mientras en español se dice, por ejemplo, “Me he roto el brazo”, en inglés “I have broken my arm”.

Asimismo, el orden del sustantivo y el adjetivo también plantea una dificultad especial debido a las diferencias existentes en ese punto entre ambas lenguas. Efectivamente, mientras el adjetivo en inglés precede al sustantivo al que acompaña (“red book”; nunca “*book red”), en español esta colocación es mucho más variable, pudiendo situarse éste antes del mismo, si lo que se pretende es darle un valor enfático, siendo en ese caso un adjetivo explicativo o epíteto (“adornadas letras”, “antipático señor”) o después del sustantivo al que acompaña, siendo entonces un adjetivo especificativo (“tiza blanca”, “mesa verde...”) (Gómez Torrego, 1994: 60 en Elena, 1999: 15-16), Bueso y Casamián, 2001: 20). Además, un caso que resultará especialmente complejo para el alumnado angloparlante es el de esos adjetivos que pueden ir situados tanto delante como detrás del sustantivo, pero que cambian totalmente su significado en función del lugar en el que se coloquen. Y es que no es lo mismo decir “pobre hombre” que “hombre pobre”, “clase media” o “media clase”, “ciertas fórmulas” o “fórmulas ciertas”, etc. Asimismo, hay una serie de construcciones fijas en español cuyo orden rara vez es modificado, como por ejemplo: “buen rato”, “raras veces”, “menor idea” (Elena, 1999: 15-16).

Por otro lado, el idioma inglés, a diferencia del español, permite introducir una lista considerablemente larga de adjetivos antes del sustantivo, los cuales deben seguir un orden estrictamente riguroso: tamaño-características generales-edad-forma-color-material-procedencia (“a long sharp english knife”). En español, sin embargo, el orden es mucho más flexible y los adjetivos se unen a través de comas o de la conjunción copulativa “y” (“un cuchillo inglés, largo y afilado”/ “un cuchillo inglés, afilado y largo”/ “un largo cuchillo inglés afilado”, “un largo y afilado cuchillo inglés”) (Bueso y Casamián, 2001: 20).

Además, las oraciones atributivas suponen una gran dificultad para el alumnado angloparlante, y es que a pesar de que en ambos idiomas siguen una misma estructura, el idioma español dispone de dos verbos copulativos: “ser y estar”, mientras que el inglés tan sólo de uno: “to be”, lo que crea un problema al alumnado anglófono que se ve reflejado en oraciones erróneas del tipo: “*Yo soy cansada” en vez de “yo estoy cansada”.

Hasta el día de hoy, se ha venido enseñando al alumnado extranjero que las cualidades consideradas como “permanentes” deben ir acompañadas por el verbo “ser”, mientras que las transitorias o accidentales por “estar”, explicación que puede llegar a funcionar con los ejemplos más básicos, pero que, sin embargo, falla en algunos casos (por ejemplo, muerto) (Carballera Cotillas y Sastre Ruano, 1991: 300) (véase Anexo 3).

Otra de las dificultades del alumnado anglófono que aprende español es el empleo adecuado del modo subjuntivo. Según Martos Eliche (1991: 365), es importante que el alumno se haga consciente del contexto semántico, sintáctico y temporal del verbo de la oración principal, ya que éste determinará o no el uso de subjuntivo en la oración subordinada, y en el caso de esto último el tiempo que se debe emplear.

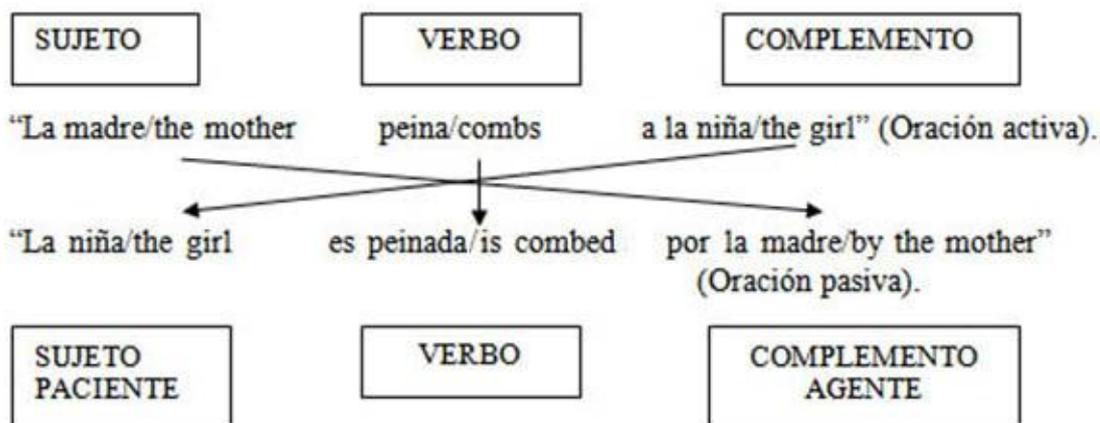
Atendiendo al contexto semántico, el subjuntivo normalmente suele utilizarse en aquellos casos en los que mediante el significado de la oración principal se adquiere un compromiso, entendido este último como influencia, sentimiento, mandato, ruego... (Martos Eliche, 1991: 366). Este es el caso de la estructura “Verbo ser/parecer + adjetivo de valor” como en la oración “Es necesario que vengas”, así como cuando aparecen verbos de compromiso como: querer, rogar, pedir, esperar, sorprender... o cuando “en la oración principal hay un sustantivo detrás de un verbo de deseo o búsqueda” (Martos Eliche, 1991: 369), como en la oración “Busco un informático que me arregle el ordenador”. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en frases como esta última, también puede resultar adecuado el uso del indicativo si el sustantivo es conocido previamente, como en el caso de “busco al informático que me arregla (habitualmente) el ordenador”. También se debe matizar que muchos de los verbos mencionados previamente sólo llevarán subjuntivo si el sujeto de la oración subordinada no es el mismo que el de la oración principal como en: “Deseo que tengas razón”. Sin embargo, si ambas partes de la oración comparten sujeto, como “Deseo tener razón (yo)”, entonces el verbo ya no estaría en subjuntivo, sino en indicativo.

Por otro lado, en referencia al contexto sintáctico, el subjuntivo normalmente suele aparecer en estructuras similares a “A para que B, A sin que B, A con tal de que

B, A a no ser que B, A no porque B, sino porque C, A antes de que B, etc.” (Martos Eliche, 1991: 367)⁵.

Asimismo, en lo que concierne al contexto temporal, según Martos Eliche (1991: 367) “se introduce una regla general, que suele tener pocas variantes: en todas las estructuras anteriores aparece imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo en B si A está en pasado o condicional”, sin contar con determinadas excepciones.

Además del uso del subjuntivo en las oraciones subordinadas, también el empleo de la voz pasiva supone una dificultad para el estudiante angloparlante de español. Ésta se forma a partir de la transformación de una oración en voz activa, como “La madre peina a la niña” / “The mother combs the girl” , de tal forma que el complemento directo pasa a ser el sujeto paciente y el verbo principal es sustituido por el auxiliar “ser” (“to be”) acompañado del participio del verbo principal, añadiéndose la preposición “por” (“by”) y convirtiéndose, por tanto, el que era antes el sujeto de la oración en complemento agente.



Como se puede observar, la única diferencia entre ambos idiomas, es que mientras en la oración pasiva en español el participio tiene que concordar en género y número con el sujeto paciente, en inglés esta concordancia no se produce.

No obstante, aunque la forma de este tipo de oración no causa problemas, el uso de la misma suele provocar más complicaciones. Esto es debido a que en inglés la pasiva es la única forma posible para los casos en los que se pretende destacar el objeto directo de la oración con el fin de que reciba la atención principal (“the pot was broken by me”), y por otro lado, porque permite la ocultación del sujeto en los casos en los que no se conoce el agente de una acción, o simplemente porque se pretende expresar una

⁵ Siendo A la oración principal, B la primera subordinada y C la segunda subordinada.

acción de modo “objetivo” (“the pot was broken”). Sin embargo, ambas intenciones pueden lograrse en español de diversas formas sin tener que recurrir a la voz pasiva. Así, si se quiere destacar el objeto directo, en español basta con colocarlo al comienzo de la oración: “el examen lo han aprobado todos”. Por otro lado, si lo que se pretende es que no se conozca el agente de la acción, sólo hay que omitirlo, sin necesidad de cambiar el resto de la oración: “han robado en la tienda”.

Pero, además, el español tiene la posibilidad de utilizar construcciones medias, que denotan un significado pasivo a través de una forma verbal activa, como por ejemplo la oración “se venden coches” (“cars are sold”).

4.3. Nivel léxico-semántico

Como afirma Garrudo Carabias (1996: 12-13), el campo de la lexicología contrastiva entre dos lenguas ha sido en el que menos se ha podido avanzar debido a la imposibilidad de contrastar y analizar todo el vocabulario existente entre dos lenguas y a la constante dificultad de realizar traducciones literales de una lengua a otra. Aún así, siempre se encuentran peculiaridades dignas de mención, como en este caso entre los idiomas español e inglés.

Primeramente, cabe destacar que, a pesar de que la marca del plural para los sustantivos tanto en español como en inglés es generalmente “-s/-es”, se encuentran una serie de excepciones. Una de ellas la conforman esas palabras en español que a pesar de tener apariencia de plural, se utilizan tanto para el singular como para el plural, como por ejemplo los días de la semana (“el/los lunes”, “el/los martes”...), “el/lós sacacorchos”, “el/los paraguas”, “el/los cumpleaños”, “el/los sacapuntas”... En inglés también se encuentran este tipo de palabras, sin embargo, la mayor dificultad radica en que éstas no coinciden en un idioma y otro. En inglés “headquarters” (“cuartel general/cuarteles generales”), “means” (“medio/medios”), “crossroads” (“intersección /intersecciones”) (Bueso y Casamián, 2001: 17).

Otro caso bastante similar es el de esas palabras no contables plurales en inglés pero singulares en español, como “clothes” (“ropa”) (“Those clothes are dirty”/“esta ropa está sucia”) o el de esas plurales contables en inglés (“people, police”) pero incontables y singulares en español (“gente, policía”) (Bueso y Casamián, 2001: 18). Asimismo, mientras las palabras colectivas en español son siempre singulares (“Toda la familia estuvo contenta en tu boda”), en inglés pueden ser tanto singulares como plurales (“The whole family was/were happy at your wedding”).

Igualmente, los nombres de ciencias tienen forma singular en español: “economía, política, física”, mientras que en inglés acaban en “s”: “Economics, Politics, Physics”, por lo que estos últimos, a diferencia del español, pueden ir acompañados por un verbo en singular o en plural (“La política no es importante para ellos”/“Politics is/are not important for them”) (Bueso y Casamián, 2001: 18).

Por otro lado, también los cognados y falsos cognados suponen un aspecto bastante relevante a la hora de aprender una L2 o LE. Se denominan cognados aquellas palabras que tienen una escritura y contenido semejante en las dos lenguas, en este caso el español y el inglés, y su existencia facilita el aprendizaje del vocabulario de la lengua meta, como por ejemplo “actor/actor”, “hospital/hospital”, “música/music”, “momento/moment” y “especial/special”.

En cambio, los falsos cognados o falsos amigos son aquellas palabras que han conformado significados diferentes en uno y otro idioma, a pesar de contar con una forma similar (Lassaque, 2006: 4), por lo que provocan dificultades en el alumnado de L2, quien puede erróneamente asignar a la palabra de la lengua meta el significado de una palabra similar de su L1. Este es el caso, por ejemplo, de “disgustado” que podría ser entendido por el anglófono con el significado de “disgusted” es decir, como “indignado” o “asqueado/repugnado” (Lassaque, 2006: 65) o de “remove” que puede ser entendido con el significado de “remove” que es “quitar”, y no como el movimiento de agitar en círculos para que varios elementos se mezclen (Lassaque, 2006: 130).

Por otro lado, es muy común que el alumnado anglófono confunda palabras con una misma raíz y, por tanto, pertenecientes a la misma familia. Por ejemplo, no es raro escuchar oraciones del tipo “*hoy la carnicería me ha vendido un kilo de ternera” en vez de “la carnicera”. Lo mismo ocurre con las palabras pertenecientes a un mismo campo semántico, entendido este último como un grupo de palabras que poseen una parte de significación común, es decir, unos semas compartidos y otra parte de significación diferenciada o semas distinguidores. Un ejemplo es el campo semántico de pared que incluye palabras como: pared, tapia, muro, verja y muralla y que el alumnado anglófono a menudo suele confundir, con oraciones del tipo: “*Las paredes que construían los romanos alrededor de los castillos estaban hechas de piedra”, en vez de “las murallas” (véase Anexo 4).

4.4. Rasgos paralingüísticos

El paralenguaje lo constituyen tanto las cualidades no verbales de la voz, que son el volumen, el tono, el timbre, la velocidad y la duración, como los elementos prosódicos o de pronunciación, como por ejemplo, el acento, el ritmo, la entonación y las pausas (Prado Aragonés, 2004: 157).

Atendiendo al ritmo, el español es considerado un idioma silábicamente acompasado (“syllabe-timed language”), puesto que en él el intervalo entre los acentos atiende al número de sílabas inacentuadas cuya duración siempre es estable, ya que la duración de las sílabas en español es fija (Cuenca Villarín, 2000: 42). Esto último no ocurre en inglés el cual se considera de ritmo acentualmente acompasado (“stress-timed language” o “phrase-time rythm”), ya que el periodo comprendido entre los acentos es isócrono, por lo que no depende del número de sílabas inacentuadas, sino que las propias sílabas serán adaptadas de tal forma que “dilatarán o comprimirán su longitud a veces hasta la elisión para mantener la recurrencia regular del acento” (Cuenca Villarín, 2000: 42). Normalmente, este acento suele coincidir con las palabras léxicas o de contenido (“lexical or content words): nombres, verbos principales, adjetivos y adverbios, mientras que las palabras gramaticales (“gramatical/form words”): preposiciones, pronombres, auxiliares, verbos modales, conjunciones y artículos (Lecumberri y Maidment, 2011: 18), se hacen más cortas en su pronunciación, llegando incluso a veces a su desaparición completa, como en la oración “‘What do you ´want to ´eat?’” en la que las palabras acentuadas son “what, want, eat” (Matluck, 1965: 8-9).

Asimismo, mientras la entonación inglesa, en general, se caracteriza por frecuentes subidas y bajadas de tono, siendo por tanto viva y animada, la española es monótona y sin apenas distinción tonal. Igualmente, se encuentran algunas diferencias en ciertos tipos de oraciones, como por ejemplo las “Wh-preguntas” o preguntas que empiezan por who (quién), what (qué), when (cuándo) etc., que mientras en inglés tienen una entonación descendente, en español la tienen ascendente (Fernández Serón, 2009: 4-5).

Además de los rasgos prosódicos, Calsamiglia y Tusón (1999: 54) señalan la importancia de las vocalizaciones en el acto comunicativo, ya que sirven para pedir o mantener el turno de palabra, asentir, negar, mostrar admiración o desprecio al interlocutor... Éstas se definen como aquellos sonidos o ruidos emitidos pero que no son palabras, como por ejemplo: los suspiros, el carraspeo, los bostezos, la tos, los

silbidos, risas, etc. Uno de los aspectos más curiosos en este campo son los sonidos de apoyo o “muletillas”. Así, mientras en inglés el sonido de apoyo más frecuente es “er” /ə/, en español es “he...” /e/ (Rebollo Couto, 1997: 669).

4.5. Nivel pragmático-cultural

En los últimos años la pragmática, entendida según el Centro Virtual Cervantes⁶ como “la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores” está adquiriendo mucha importancia en el mundo del lenguaje.

Uno de los aspectos que se contemplan dentro de la pragmática es el empleo de la cortesía, la cual en este caso difiere considerablemente entre la cultura española e inglesa. Por ejemplo, en las oraciones de petición, los hablantes nativos de español utilizan en la mayoría de ellas la forma directa, e incluso empleando con asiduidad el imperativo (Díaz Pérez 2005: 292) (“¿Me dejas el libro y en un momento te lo traigo?”/ “Déjame el libro y un momento te lo traigo”), mientras que los ingleses utilizan casi siempre la indirecta, reduciéndose el uso del imperativo a ocasiones excepcionales por considerarse como inadecuado (“Could I possibly borrow your notes? I will get them back to you as soon as possible”). Asimismo, los hablantes nativos españoles suelen dar más explicaciones al oyente sobre sus propias necesidades o deseos con el fin de conseguir lo que pretenden (Díaz Pérez, 2005: 289-290): “No entiendo las matemáticas y me encuentro un poco perdido ¿me podrías ayudar?”, frente a “I would really need your help with Mathematics”.

Asimismo, la utilización de las formas “tú y usted” suponen un gran problema para el angloparlante, debido a que esta última forma es inexistente en su idioma. Habrá que hacerles comprender que la utilización de uno u otro dependerá del contexto, según este sea más formal o informal. Así, por ejemplo habrá que mostrarles que no es adecuado tutear a una persona desconocida de avanzada edad o dirigirse, por ejemplo, a un familiar o persona de corta edad como “usted”⁷ (Soler-Espiauba, 1994: 204-206).

Por otro lado, en relación a los rasgos kinésicos que, según Castelló (1999: 47), hacen referencia a los gestos con los brazos y las manos, la posición corporal y la vestimenta, éstos pueden provocar confusión entre las culturas inglesa y española.

⁶ Definición recogida en [Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE.](#)

⁷ Aspecto muy discutido, ya que algunas variedades del español, como la de algunas partes de América del Sur o Canarias, utilizan la forma “usted” en lugar de “tú”.

Ejemplo de esto último podría ser que, a diferencia de los españoles, los estadounidenses no suelen cruzar las piernas por considerarlo un gesto afeminado (Soler-Espiauba, 1987: 197), o que, mientras en la cultura española se juntan los dedos para expresar que un lugar está completamente abarrotado haciendo referencia al proceso en el que esto ocurre, en la cultura inglesa se apoyan las manos sobre las piernas como muestra del resultado final de este hecho (Álvarez Benito, 2002: 8) (véase Anexo 5).

Igualmente, en referencia a los códigos proxémicos, que hacen referencia a la distancia entre los interlocutores en un contexto comunicativo, se dan importantes diferencias entre la cultura española que es de contacto, y la inglesa, estadounidense y canadiense que son de no contacto (Soler-Espiauba, 1987: 201), algo que puede apreciarse en numerosas situaciones cotidianas. Así, se observa, por ejemplo, que mientras para un latino que se encuentra en un contexto formal, la distancia con su interlocutor es mínima o de casi un brazo, para un estadounidense ésta tiene que ser casi el doble (Bruni, 1999: 99). Asimismo, mientras en España el beso constituye una de las fórmulas más frecuentes de saludo, despedida, al ir a dormir, al salir de casa... esto no es común en Reino Unido y Estados Unidos, donde, además, se tiende a apartar la mirada ante desconocidos, especialmente si son mujeres (Soler-Espiauba, 1987: 200), algo que el/la profesor/a de español deberá tener en cuenta con el alumnado anglófono especialmente en los primeros días de clase.

5. Conclusiones

Aprender una segunda lengua o lengua extranjera siempre es una tarea ardua que requiere de mucho esfuerzo y dedicación, pues consiste en un proceso muy complejo que incluye el conocimiento desde aspectos lingüísticos, como la formación de reglas, ya sea de ortografía, pronunciación, formación de palabras u oraciones, hasta aspectos paralingüísticos, como el ritmo y la entonación, y pragmático-culturales, como determinados gestos y actitudes. Todo ello se combina con el objetivo de proporcionar no sólo una competencia lingüística que permita al alumnado conocer la lengua, sino también una competencia comunicativa que le enseñe a utilizarla en función del contexto, pues, en definitiva, ¿para qué sirve una lengua si no es para comunicarse?

De hecho, como dice el filósofo y ensayista Pardo (2002, mayo 4):

Así como amar a alguien no consiste en firmarle papeles ni en comprarle regalos, sino en quererle, así el amor a la lengua no se prueba promulgando leyes que la protejan o subvencionando obras sólo nominalmente escritas en ella. Así se embalsama un cadáver o se saca brillo a un arma de fuego. Amar la lengua es usarla.

Por tanto, aunque este trabajo compare dos lenguas de forma sistemática, cabe destacar que todo lo estudiado en el mismo debe estar al servicio de un enfoque comunicativo en el que el sujeto se conforme como un ser activo que no se limita a conocer los elementos del lenguaje, sino a ponerlos en práctica, al igual que un niño además de conocer las partes de una bicicleta pone sus esfuerzos en andar en ella, a pesar de que al principio se caiga o le hagan falta ruedines.

Esto es algo que se ha pretendido conseguir mediante este trabajo orientado a la enseñanza de español al alumnado anglófono y en el que se comparan las lenguas española e inglesa gracias a un análisis contrastivo que pone de manifiesto las posibles dificultades que puede llegar a experimentar el alumnado angloparlante en su proceso de aprendizaje de la L2.

Ante la ambiciosa tarea de abarcar todos los elementos pertenecientes a la lengua, se ha tenido que reducir su estudio a una serie de campos de interés, como son el fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, rasgos paralingüísticos y pragmático-cultural. Por supuesto, ha sido imposible tratar todos los aspectos pertenecientes a cada uno de esos ámbitos, por lo que éstos han tenido que ser reducidos. Así, por un lado, en el campo fonético-fonológico, el estudio se ha limitado a comparar los fonemas, tanto vocálicos como consonánticos, así como esos alófonos considerados entre los más conflictivos para el alumnado anglófono. Destaca, por ejemplo, la dificultad en la pronunciación de los fonemas /r/ y /b/ en español, así como la realización de los alófonos pertenecientes a los fonemas /b/, /d/ y /g/, entre otros.

Por otro lado, en cuanto al nivel morfosintáctico, se ha tratado de hacer alusión de forma generalizada a esos elementos más importantes de la oración como el verbo, los sustantivos, artículos y pronombres presentes en ambos idiomas, pero que difieren considerablemente en uno y otro. Por ejemplo, en relación al paradigma verbal, se han comparado los tiempos y formas verbales en ambos idiomas, centrando la atención en aquellos que suelen plantear más dificultades al alumnado anglófono como, por ejemplo, la diferencia entre los verbos ser y estar, y el uso del subjuntivo.

Asimismo, en lo que concierne al plano léxico-semántico, se han tratado casos como los cognados y falsos cognados con los que el alumnado angloparlante puede encontrarse, o la problemática ante las familias de palabras y campos semánticos. En cuanto a los rasgos paralingüísticos, se ha enfatizado principalmente el ritmo, la entonación y las vocalizaciones, tan distintos en un idioma y otro.

Finalmente, en relación al plano pragmático-cultural, se ha tratado el uso de la cortesía, aspecto que, como se ha visto, cobra más importancia en la cultura inglesa, la diferenciación entre las formas “tú y usted”, tan problemáticas para el nativo inglés, y así mismo, también se han tratado algunos rasgos kinésicos y proxémicos que diferencian a una cultura de otra y que, por tanto, pueden dar lugar a confusiones.

Cabe mencionar que, si bien el tratamiento del ámbito pragmático en este trabajo ha sido bastante limitado debido a la imposibilidad de abarcar las diferencias culturales entre un idioma y otro en su totalidad, es precisamente en este ámbito donde más se puede seguir avanzando, ya que, además de que su estudio resulta atractivo, en la actualidad es el que está predominando en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

También cabe destacar que este trabajo podría ampliarse mediante el tratamiento de otras variedades españolas e inglesas, además de la española peninsular y la inglesa británica, predominantes en este trabajo, así como resultaría interesante tener en cuenta los muchos otros factores que también pueden influir en el aprendizaje de una L2 o LE como la edad del aprendiente, el nivel de partida de la lengua, conocimiento de otras lenguas..., y sobre todo, se hace totalmente necesario el hecho de ser capaces de fomentar la motivación del alumnado de L2 o LE, puesto que con la carencia de esta última el aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro, se hace realmente imposible.

6. Bibliografía

- Álvarez Benito, G. (2002). La comunicación no verbal en la enseñanza de inglés como segunda lengua. *Philologia Hispalensis*, 16, 7-18.
- Bryson, B. (1990). *The Mother Tongue: English & how it goes that way*. New York: Harper Collins Publishers.
- Bruni, A. (2011). Enseñanza de las competencias cinésica y prosémica a estudiantes de lenguas extranjeras. *Lingüística Aplicada*, 28, 91-104.
- Bueso, I. y Casamián, P. (2001). *Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés*. Madrid: Edinumen.

- Cala Carvajal, R. (1997). Dos sistemas cara a cara. En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (Eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)* (pp. 221-226). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvi M.V (1999). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. En F. Sierra Martínez y C. Hernández González (Ed.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria III: la adquisición /enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras /Las lenguas de minorías/La traducción* (pp. 23-48). Ámsterdam: Rodopi B.V.
- Calvi M.V (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Redele*, 1, 1-22. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d.
- Carballera Cotillas, Y. y Sastre Ruano, M. A. (1991). Usos de ser y estar. Revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga. *El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula. Actas del III Congreso Internacional de ASELE (Málaga, 10-12 octubre de 1991)* (pp. 299-313). Málaga: Universidad de Málaga.
- Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura. En J. I., Pozo y C., Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 197-218). Madrid: Santillana.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/
- Cuenca Villarín M. H (2000). Análisis Crítico de la Isocronía Acentual en Inglés. *Miscelánea*, 21, 1-25.
- Díaz Pérez, F. J (2005). Cortesía verbal y nivel de oblicuidad en la producción de peticiones por hablantes de inglés y de español. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 50, 279-299.
- Fente, R. (1971). *Estilística del verbo inglés y español*. Madrid: SGEL.
- Fernández Serón, C. G (2009). Dificultades en la enseñanza de la pronunciación inglesa. Propuestas de mejora. Consideraciones pedagógicas. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-11.
- Elena, P. (1999). La crítica de la traducción: otros métodos, otros objetivos. *Trans*, 3, 9-22.
- Flórez Márquez, O. (2000). ¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano? En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (Eds.), *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE (Zaragoza, 13-16 septiembre de 2000)* (pp.7-14). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- García Lecumberri, M. L., Maidment J. A. (2000). *English Transcription Course*. London: Arnold.

- Garrudo Carabias, F. (1996). Los nuevos caminos del análisis contrastivo. En M. Martínez Vázquez (Ed.), *Gramática contrastiva inglés-español* (pp. 11-24). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Gómez Torrego, L. (1994). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hernando Cuadrado, L. A. (1996). Sobre la formación de palabras en español. En A. Celis y J. R. Heredia (Eds), *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE (Almagro, Ciudad Real del 25 al 28 de septiembre de 1996)* (pp. 257-264). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Herrero de Haro, A. (2010). *La adquisición de la fonética del español en estudiantes de distintas regiones dialectales de Reino Unido*. Tesis doctoral. UNED, España.
- Instituto Cervantes (2013). *El español: Una lengua viva*. Recuperado en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Filologia-Aherrero&dsID=Documento.pdf>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lassaque, L. F. (2006). *Diccionario de falsos cognados inglés-castellano*. Buenos Aires: E-Book.
- Matluck, J. H. (1965). Entonación hispánica. *Anuario de Letras*, V, 5-32.
- Martos Eliche, F. (1991). La pragmática del subjuntivo: enfoques de uso. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.), *El Español como Lengua Extranjera: de la Teoría al Aula. Actas del III Congreso Internacional de ASELE (Málaga, 10-12 octubre de 1991)* (pp. 361-368). Málaga: Universidad de Málaga..
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2011-2012)*. Recuperado en <http://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2012-2013DA/Comunidad/Extranjeros&file=pcaxis&l=s0>
- Mott, B. (1991). Acquiring English Pronunciation. *Butlletí de l'Associació de Professors d'Anglès de Catalunya (APAC)*, 12, 35-39.
- Pardo, J. L. (2002, Mayo 4). Razones para leer a Ferlosio. *El País*.
- Poch Olivé, D. (1993). La corrección fonética en español lengua extranjera. En L. Miquel y N. Sans (Eds.), *Expolingua 1993: Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (pp. 193-200). Madrid: FUNDACIÓN ACTILIBRE.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Rebollo Couto, L. (1997). Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación. En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann, y K. Alonso (Dirs.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso*

- Internacional de ASELE (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997)* (pp. 667-676). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Soler-Espiauba, D. (1987). Lo no verbal como un componente más de la lengua. *Espéculo*, 5, 1-20.
- Soler-Espiauba, D. (1994). ¿Tú o usted? ¿Cuándo y por qué? Descodificación al uso del estudiante de español como lengua extranjera. En S. Montesa Peydró y P. Gomis Blanco (Eds.), *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE (Santander, 29, 30 de Septiembre y 1 de octubre de 1994)* (pp. 199-208). Málaga: Universidad de Málaga.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D. y Martin, J. W. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University Press.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D. (1965). *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: University Press.
- Valenzuela Manzanares J. (2002). Lingüística Contrastiva inglés-español: una visión general. *Carabela*, 51, 27-45.
- Tyler A. y Nagy W. (1987). The acquisition of English derivational morphology. *Center for the Study of Reading. Technical Reports*, 407, 1-38.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York, 1.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton & Co.
- Whitley, S. (2004: 2). Lexical Errors and the Acquisition of Derivational Morphology in Spanish. *Hispania* 87, 163-172.