

**UNIVERSIDAD DE GRANADA  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA GRIEGA  
ÁREA DE FILOLOGÍA ESLAVA  
PROGRAMA DE FILOLOGÍA ESLAVA  
Y LINGÜÍSTICA INDOEUROPEA**



**LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA COMO  
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y  
COMUNICACIÓN**

**MONIKA CIESIELKIEWICZ  
GRANADA 2009**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Monika Anna Ciesielkiewicz  
D.L.: GR. 3116-2009  
ISBN: 978-84-692-5103-4

**UNIVERSIDAD DE GRANADA  
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA GRIEGA  
ÁREA DE FILOLOGÍA ESLAVA  
PROGRAMA DE FILOLOGÍA ESLAVA  
Y LINGÜÍSTICA INDOEUROPEA**



**LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA COMO  
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y  
COMUNICACIÓN**

**MONIKA CIESIELKIEWICZ  
TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR  
DR. RAFAEL GUZMÁN TIRADO**

**GRANADA 2009**



## AGRADECIMIENTOS

Muchas han sido las personas que me han ayudado de manera directa o indirecta en la realización de esta tesis y que no podría enumerar suficientemente.

Primero, quisiera expresar mi gratitud al Dr. Rafael Guzmán Tirado, director de esta tesis y admirado profesor, por transmitirme su entusiasmo investigador y su pasión por la Lingüística, en particular por la Lingüística Contrastiva. También por su cordialidad, disponibilidad, ayuda, y por todo su tiempo invertido en la dirección y la corrección de esta tesis. Igualmente, por sus palabras de ánimo en los momentos más difíciles, sus consejos y su generoso apoyo.

Quisiera, también, extender el agradecimiento a todos mis estudiantes, especialmente de Virginia Commonwealth University y Messiah College en Pensilvania. Han sido una fuente de inspiración y creatividad para mí. Gracias a ellos y por ellos siempre he procurado buscar el mejor y más actual material didáctico de enseñanza de lenguas extranjeras. De allí provienen un gran número de manuales presentados en este trabajo.

Asimismo, quiero dar las gracias a mi amiga Claire por su desinteresada ayuda, apoyo técnico y amistad, así como a mi amiga Ana por su generosidad y hospitalidad cada vez que he tenido que alojarme en Granada.

Por último, quiero expresar mi agradecimiento a mi familia, sobre todo a mi madre, quien a pesar de la falta de recursos económicos siempre me ha apoyado en mis inquietudes intelectuales y en el desarrollo de mis talentos y habilidades.

A todos, mi mayor reconocimiento y gratitud.

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>9</b>
<b>I. 1. PRINCIPALES MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.....</b>	<b>9</b>
I. 1. 1. EL MÉTODO TRADICIONAL O DE GRAMÁTICA Y TRADUCCIÓN.....	10
I. 1. 2. EL MÉTODO DIRECTO.....	11
I. 1. 3. LOS MÉTODOS DE BASE Y COMPONENTE ESTRUCTURAL.....	13
I. 1. 3. 1. EL MÉTODO AUDIO-ORAL O AUDIOLINGUAL.....	13
I. 1. 3. 2. EL MÉTODO SITUACIONAL.....	16
I. 1. 3. 3. EL MÉTODO ESTRUCTURO-GLOBAL-AUDIOVISUAL.....	17
I. 1. 4. LOS MÉTODOS ORIENTADOS HACIA LA COMUNICACIÓN.....	19
I. 1. 4. 1. LOS PROGRAMAS NOCIONAL-FUNCIONALES.....	19
I. 1. 4. 2. EL MÉTODO COMUNICATIVO.....	20
I. 1. 5. LOS MÉTODOS HUMANISTAS Y DE RAÍZ PSICOLÓGICA.....	22
I. 1. 5. 1. EL MÉTODO BASADO EN LA SUGESTOPEDIA.....	23
I. 1. 5. 2. EL MÉTODO DE LA RESPUESTA FÍSICA O DEL MOVIMIENTO.....	24
I. 1. 5. 3. EL MÉTODO DEL SILENCIO.....	25
I. 1. 5. 4. EL MÉTODO COMUNITARIO.....	26
I. 1. 6. EL MÉTODO INTEGRAL.....	28
<b>I. 2. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA COMO PARTE DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA. SUS MODELOS DE INVESTIGACIÓN, PROYECTOS Y APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....</b>	<b>31</b>
I. 2. 1. LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y SUS SUBDISCIPLINAS.....	31
I. 2. 2. DIFERENCIAS ENTRE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y LA COMPARADA.....	33
I. 2. 3. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	34
I. 2. 3. 1. «HIPÓTESIS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO».....	37
I. 2. 3. 2. LA INTERFERENCIA. LA TRANSFERENCIA POSITIVA Y NEGATIVA.....	39
I. 2. 3. 3. «LA HIPÓTESIS DE LA MARCA DIFERENCIAL» Y «LA HIPÓTESIS DE LA IDENTIDAD».....	40
I. 2. 3. 4. PROYECTOS EMPÍRICOS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	42
I. 2. 3. 5. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	45
I. 2. 3. 6. RESUMEN DE LOS CONCEPTOS PRINCIPALES DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	48
I. 2. 4. EL ANÁLISIS DE ERRORES.....	49
I. 2. 4. 1. EL CONCEPTO DEL ERROR.....	51
I. 2. 4. 1. 1. LAS CLASIFICACIONES DE ERRORES.....	53
I. 2. 4. 1. 2. LA GRAVEDAD DE ERROR.....	53
I. 2. 4. 2. EL DIALECTO TRANSITORIO.....	54
I. 2. 4. 3. ESTUDIOS EMPÍRICOS DEL ANÁLISIS DE ERRORES.....	55
I. 2. 4. 4. LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE ERRORES A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	57
I. 2. 4. 5. RESUMEN DE LAS NOCIONES PRINCIPALES DEL ANÁLISIS DE ERRORES.....	59
I. 2. 5. LA INTERLENGUA.....	61
I. 2. 5. 1. PARADIGMAS DE LA HIPÓTESIS DE LA INTERLENGUA.....	62
I. 2. 5. 2. EL CONCEPTO DE FOSILIZACIÓN.....	64
I. 2. 5. 3. LAS NOCIONES DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN.....	66
I. 2. 5. 4. LA APLICACIÓN DE LA INTERLENGUA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	67

## ÍNDICE

I. 2. 5. 4. 1. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS PROPUESTOS EN EUROPA.....	68
I. 2. 5. 4. 2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS PROPUESTOS EN LOS ESTADOS UNIDOS EN EUROPA.....	69
I. 2. 5. 5. RESUMEN DE LOS CONCEPTOS PRINCIPALES DE LA INTERLENGUA.....	70
I. 2. 6. CRÍTICAS A LOS MODELOS DE INVESTIGACIÓN DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA.....	71
<b>I. 3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN.....</b>	<b>75</b>
I. 3. 1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	75
I. 3. 1. 1. LA APORTACIÓN DE DISTINTAS CORRIENTES TEÓRICAS A LOS ESTUDIOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	77
I. 3. 1. 2. EL PROYECTO <i>THE GOOD LANGUAGE LEARNER (EL BUEN APRENDIZ DE LENGUAS)</i> .....	79
I. 3. 1. 3. TIPOLOGÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	80
I. 3. 1. 3. 1. LA CLASIFICACIÓN DE J. RUBIN.....	81
I. 3. 1. 3. 2. LA CLASIFICACIÓN DE M. O´ MALLEY Y U. CHAMOT.....	83
I. 3. 1. 3. 3. LA CLASIFICACIÓN DE A. WENDEN.....	84
I. 3. 1. 3. 4. LA CLASIFICACIÓN DE R. OXFORD.....	85
I. 3. 1. 4. EL PAPEL DEL PROFESOR Y LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE.....	89
I. 3. 1. 5. LA INSTRUCCIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	90
I. 3. 2. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.....	91
I. 3. 2. 1. DIFERENCIAS ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LAS DE COMUNICACIÓN.....	91
I. 3. 2. 2. TIPOLOGÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.....	93
I. 3. 2. 2. 1. LA CLASIFICACIÓN DE E. TARONE.....	93
I. 3. 2. 2. 2. LA CLASIFICACIÓN DE C. FAERCH Y G. KASPER.....	94
I. 3. 2. 2. 3. LA CLASIFICACIÓN DE E. BIALYSTOK.....	95
I. 3. 2. 3. LA INSTRUCCIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.....	95
I. 3. 3. LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE.....	96
<b>II. PARTE PRÁCTICA.....</b>	<b>105</b>
<b>II. 1. LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LOS MANUALES DE LENGUAS EXTRANJERAS.....</b>	<b>105</b>
II. 1. 1. MANUALES DE LENGUA RUSA.....	107
II. 1. 1. 1. <i>El ruso esencial para estudiantes de habla española</i> .....	107
II. 1. 1. 2. <i>Manual de la lengua rusa</i> (de T. A. Ramsina y G. I. Kopilova).....	108
II. 1. 1. 3. <i>Русский язык. Быстро и успешно</i> .....	110
II. 1. 1. 4. <i>Praktyczna gramatyka rosyjska</i> .....	112
II. 1. 1. 5. <i>Russian</i> .....	113
II. 1. 1. 6. <i>Russian Language and People</i> .....	115
II. 1. 1. 7. <i>Estructuras básicas de la lengua rusa</i> .....	116
II. 1. 1. 8. <i>Hable ruso</i> .....	118
II. 1. 1. 9. <i>Ruso</i> .....	119
II. 1. 1. 10. <i>Lecciones de ruso</i> .....	122
II. 1. 1. 11. <i>El ruso para autodidactas</i> .....	123
II. 1. 1. 12. <i>Poradnik ortograficzny dla Polaków</i> .....	126
II. 1. 1. 13. <i>Colloquial Russian</i> .....	128
II. 1. 1. 14. <i>Manual de lengua rusa</i> (de A. Latysheva, E. Quero Gervilla y R. Guzmán Tirado).....	129

## ÍNDICE

II. 1. 1. 16. <i>Трудности перевода с испанского языка на русский</i> .....	132
II. 1. 1. 17. <i>Curso completo de lengua rusa</i> .....	136
II. 1. 1. 18. <i>Using Russian. A Guide to Contemporary Usage</i> .....	138
II. 1. 1. 19. <i>Guía de conversación. Hablar ruso en quince días</i> .....	139
II. 1. 1. 20. <i>Gramática esencial. Ruso</i> .....	141
II. 1. 1. 21. <i>Ruso para españoles</i> .....	142
II. 1. 1. 22. <i>Repetitorium języka rosyjskiego</i> .....	145
II. 1. 1. 23. <i>Curso fonético-introductorio a la lengua rusa para los hispanohablantes</i> .....	146
<b>II. 1. 2. MANUALES DE LENGUA POLACA.....</b>	<b>151</b>
II. 1. 2. 1. <i>¿Habla usted polaco?</i> .....	151
II. 1. 2. 2. Los manuales de F. Presa González: <i>Gramática de la lengua polaca, Lengua polaca para españoles y Esquemas de polaco</i> .....	153
II. 1. 2. 3. <i>An Introduction to Polish</i> .....	157
II. 1. 2. 4. <i>Colloquial Polish</i> .....	158
II. 1. 2. 5. Los manuales de W. Miodunka: <i>Cześć jak się masz? I. Spotkajmy się w Polsce y Cześć jak się masz? II. Spotkajmy się w Europie</i> .....	159
II. 1. 2. 6. <i>Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas</i> .....	162
II. 1. 2. 7. COLECCIONES DE MANUALES DE LENGUA POLACA.....	163
II. 1. 2. 7. 1. COLECCIÓN DE LA EDITORIAL REA.....	163
II. 1. 2. 7. 2. COLECCIÓN DE LA EDITORIAL EX LIBRIS.....	166
<b>II. 1. 3. MANUALES DE LENGUA ESPAÑOLA.....</b>	<b>174</b>
II. 1. 3. 1. <i>Gramatyka języka hiszpańskiego z ćwiczeniami</i> .....	174
II. 1. 3. 2. <i>Breaking Out of Beginner's Spanish</i> .....	175
II. 1. 3. 3. <i>Język hiszpański od A do Z. Repetitorium</i> .....	176
II. 1. 3. 4. <i>Krótką gramatyka języka hiszpańskiego</i> .....	177
II. 1. 3. 5. <i>Gramatyka hiszpańska z ćwiczeniami</i> .....	179
II. 1. 3. 6. <i>Español fácil. Spanish made simple</i> .....	180
II. 1. 3. 7. <i>Teach yourself Spanish Grammar</i> .....	181
II. 1. 3. 8. <i>Side by Side Spanish and English Grammar</i> .....	183
II. 1. 3. 9. <i>Vistas. Introducción a la lengua española</i> .....	186
II. 1. 3. 10. <i>Interactive Spanish Grammar Made Easy</i> .....	189
II. 1. 1. 11. <i>Spanish Composition through Literature</i> .....	191
II. 1. 3. 12. <i>Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos</i> .....	193
II. 1. 1. 13. <i>Gramática contrastiva del español para brasileños</i> .....	195
II. 1. 3. 14. COLECCIONES DE MANUALES DE LENGUA ESPAÑOLA.....	197
II. 1. 3. 14. 1. TEMAS DE ESPAÑOL. GRAMÁTICA CONTRASTIVA.....	200
II. 1. 3. 14. 2. DIFICULTADES DEL ESPAÑOL/CLAVES DEL ESPAÑOL.....	201
II. 1. 3. 14. 3. ¡VIVA LA GRAMÁTICA!.....	208
II. 1. 3. 14. 4. COLECCIÓN DEL CENTRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA ATENEA.....	213
II. 1. 3. 14. 5. CONTRASTES.....	216
<b>II. 1. 4. MANUALES DE LENGUA INGLESA.....</b>	<b>227</b>
II. 1. 4. 1. <i>Gramática inglesa comparada</i> .....	227



## ÍNDICE

---

II. 1. 4. 2. <i>El método linkword</i> .....	229
II. 1. 4. 3. <i>Inglés paso a paso para hispanohablantes</i> .....	231
II. 1. 4. 4. <i>A Spanish-English, English-Spanish Translation Companion for Spanish Learners of English</i> .....	233
II. 1. 4. 5. <i>Gramática inglesa para estudiantes españoles</i> .....	236
II. 1. 4. 6. <i>Manuales de W. C. Harvey Inglés para latinos. Primer nivel: un camino hacia la fluidez e Inglés para latinos. Segundo nivel</i> .....	237
II. 1. 4. 7. <i>Gramática inglesa</i> .....	241
II. 1. 4. 8. <i>English Grammar for Students of Spanish. The Study Guide of Those Learning Spanish</i> .....	244
II. 1. 4. 9. <i>La Gramática Oxford ESO</i> .....	245
II. 1. 4. 10. <i>Gramática esencial. Inglés</i> .....	248
<b>III. CONCLUSIONES</b> .....	<b>251</b>
<b>SUMMARY (RESUMEN EN INGLÉS)</b> .....	<b>263</b>
<b>CONCLUSION (CONCLUSIONES EN INGLÉS)</b> .....	<b>268</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>281</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>292</b>
ÍNDICE DE MANUALES ANALIZADOS SEGÚN LA LENGUA QUE SE ENSEÑA.....	292
ÍNDICE DE MANUALES ANALIZADOS SEGÚN EL GRADO DE APLICACIÓN DE LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA.....	306
ÍNDICE POR ORDEN ALFABÉTICO DE AUTORES DE MANUALES ANALIZADOS.....	316
ÍNDICE DE MANUALES ANALIZADOS SEGÚN LA FECHA DE PUBLICACIÓN.....	330

### INTRODUCCIÓN

La Lingüística Contrastiva cayó en cierto olvido tras el entusiasmo inicial, sufriendo duras críticas —especialmente, en su versión más estricta y rígida— por ser, en opinión de sus opositores, demasiado simplista y por no cumplir con los objetivos que se había propuesto. Fue reemplazada por métodos y enfoques que tenían en cuenta otros factores que influyen en el éxito del aprendizaje o la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, en los últimos tiempos hemos asistido a un cierto resurgir de los estudios contrastivos.

El objetivo principal de este trabajo consiste en demostrar cómo la gramática contrastiva ha estado y sigue estando vigente, y cómo sigue empleándose a modo de estrategia de aprendizaje muy eficaz en un gran número de manuales de lenguas extranjeras, y analiza el grado de utilización de la gramática contrastiva en dichos manuales.

Asimismo, pretendemos dejar constancia, por un lado de que la versión actualizada de la lingüística contrastiva puede tener importantes objetivos didácticos, entre los cuales un lugar muy destacado ocupa la elaboración de manuales. Además, en nuestra investigación hemos intentado demostrar que la gramática contrastiva puede aplicarse a cualquier idioma (sea cual sea la distancia lingüística entre la lengua extranjera y la lengua materna del estudiante), a cualquier nivel de enseñanza (básico, intermedio o avanzado) y a cualquier tipo de receptor (sea cual sea su formación, preparación o conocimiento de gramática).

Para alcanzar dichos objetivos hemos analizado una serie de manuales para la enseñanza del ruso, el polaco, el inglés y el español a hablantes de distintas lenguas. Nuestro criterio principal de selección de dichos manuales ha sido su aplicación directa en nuestras propias clases; es decir, que en nuestro trabajo docente hemos usado con los estudiantes la mayor parte de los libros expuestos en este trabajo, ya sea como manual principal o complementario, para la enseñanza, especialmente, de ruso, polaco, español e inglés. Esta ha sido también la razón por la que elegimos manuales de los cuatro idiomas citados, lenguas que llevamos enseñando en distintos países durante doce años. Por otro lado, cabe señalar que no hemos procurado exponer todos

los manuales existentes en el mercado, sino tan sólo presentar una selección de dichos libros.

La idea de este trabajo surgió cuando nos propusimos investigar la aplicación de la gramática contrastiva en los manuales de lenguas rusa y polaca. Sin embargo, para dar más peso a nuestra investigación y presentar resultados más completos y contundentes, decidimos comprobar nuestras hipótesis ampliando nuestra investigación con el análisis de los manuales de otras lenguas, como son el español y el inglés. Asimismo, es importante mencionar que un factor que ha podido influir en el número de manuales de lengua española analizados en nuestro trabajo es que tenemos más experiencia y llevamos más años aprendiendo y enseñando este idioma que los demás.

La metodología que hemos seguido para realizar nuestra investigación se basa en el estudio de los manuales elegidos y la inclusión de comentarios sobre la aplicación de la lingüística contrastiva, apoyados en fragmentos seleccionados de dichos manuales de lenguas extranjeras. Hemos analizado cien manuales para enseñanza o aprendizaje de lenguas extranjeras, de ellos 23 de lengua rusa, 24 de lengua polaca (15 pertenecen a dos colecciones de libros), 42 de lengua española (29 pertenecen a cinco colecciones distintas) y 11 de lengua inglesa. Para poder cuantificar el grado de aplicación de gramática contrastiva hemos establecido el siguiente criterio: los manuales que emplearon más de 15 comentarios de gramática contrastiva los clasificamos como de grado alto de aplicación de gramática contrastiva, los libros en los que aparecen de cinco a 15 comentarios contrastivos los hemos agrupado en la categoría de manuales de grado medio de aplicación de gramática contrastiva y los libros que contienen menos de cinco explicaciones contrastivas los hemos calificado como de grado bajo de aplicación de gramática contrastiva. Por cuestiones prácticas, hemos utilizado flechas para ayudar al lector a localizar las partes que están relacionadas con la lingüística contrastiva y se ha incluido la traducción al español de las instrucciones gramaticales de los manuales publicados en otros idiomas. Cabe mencionar que hemos presentado más fragmentos de libros publicados en español puesto que no necesitaban traducción.

## INTRODUCCIÓN

---

La presente investigación consta de dos partes: una teórica y otra práctica. En la teórica se incluye una introducción sobre el tema elegido, donde se definen los principios básicos de nuestro trabajo y se presentan los principales métodos existentes en la enseñanza de lenguas extranjeras con el objetivo de mostrar el desarrollo de dicho campo y ofrecer un contexto más amplio en el que surgieron los estudios de corte contrastivo. Asimismo, se estudia la Lingüística Contrastiva como parte de la Lingüística Aplicada, se analizan sus tres modelos de investigación y los distintos proyectos que los han aplicado, sus aportaciones pedagógicas y las críticas a los objetivos y resultados de las investigaciones lingüísticas contrastivas. Al mismo tiempo, se ha llevado a cabo una reflexión sobre las estrategias de aprendizaje y comunicación, en particular, el uso de la gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje.

En la parte práctica se analiza, a partir de los principios teóricos, una selección de manuales de enseñanza de varias lenguas extranjeras en los que se ha analizado la presencia de la gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje y que constituyen el corpus empírico en el que hemos llevado a cabo nuestra investigación. Hoy en día el aprendizaje se concibe como un proceso complejo en cuya construcción participa activamente el alumno al aportar sus experiencias y conocimientos previos. Por ello, la gramática contrastiva se apoya en el conocimiento previo de la lengua materna para facilitar el aprendizaje y la enseñanza de los idiomas extranjeros. Compartimos la extendida opinión de que la gramática de la lengua materna constituye para el estudiante el punto de partida, el marco de referencia y la base de construcción del nuevo conocimiento que le orienta y le guía en su proceso de adquisición de lenguas extranjeras. Es una experiencia previa a la que siempre recurrirá. La influencia de la lengua materna no resulta tan desfavorable como se pensaba antes, y es evidente que la adquisición de la gramática de una lengua extranjera resulta muy difícil –o casi imposible– sin el marco de referencia de la lengua nativa y sin recurrir al conocimiento previo de la misma.

El último apartado contiene las conclusiones que se derivan de la investigación realizada, que demuestran que la gramática contrastiva ha estado vigente y que se

## INTRODUCCIÓN

---

sigue empleando como estrategia de aprendizaje en manuales de lenguas extranjeras. Además, actualmente se aplica significativamente con más frecuencia que nunca.

La investigación concluye con una amplia bibliografía y cuatro anexos que incluyen la relación de manuales analizados que están organizados según los siguientes criterios:

1. La lengua que se enseña.
2. El grado de aplicación de la gramática contrastiva.
3. El orden alfabético de los autores de los manuales analizados.
4. La fecha de publicación de los manuales, del más antiguo al más reciente.

## I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### I. 1. PRINCIPALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS.

En el presente capítulo se analizarán los principales métodos en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras del siglo XX y principios del XXI con el propósito de ilustrar el desarrollo de dicho campo y ofrecer un contexto más amplio en el que surgieron los estudios de corte contrastivo. Como afirma P. Melero Abadía:

El estudio de los diferentes métodos y enfoques ofrece una visión histórica de la evolución de la didáctica y muestra, además, la búsqueda incesante de nuevas orientaciones que nos llevan a una enseñanza/ aprendizaje de lenguas cada vez más eficiente. (P. Melero Abadía 2000: 7.)

Hay que advertir que, por un lado, la evolución metodológica de la enseñanza de idiomas no ha sido lineal sino que los distintos métodos y enfoques se han ido superponiendo y han convivido en el tiempo, y que, por otro lado, en sus inicios los métodos fueron menos definidos, menos claros y las diferencias entre ellos menos marcadas. A este respecto, A. Sánchez Pérez escribe:

[...] actualmente el paso de una a otra metodología es tan veloz que hechos más o menos consustanciales a cualquier cambio son más llamativos porque impiden obtener altos grados de eficiencia ya desde principio. El éxito o fracaso de un planteamiento metodológico nuevo dependerá de que los componentes que integran un método estén o puedan estar presentes con mayor o menor rapidez y facilidad. (A. Sánchez Pérez 1997: 206.)

Los métodos analizados, en orden cronológico, han sido:

- El método tradicional o de gramática y traducción
- El método directo
- El método audio – oral o audiolingual
- El método situacional

- El método estructuro-global-audiovisual
- Los programas nocional–funcionales
- El método comunicativo
- El método basado en la sugestopedia
- El método de respuesta física o del movimiento
- El método del silencio
- El método comunitario
- El método integral

## **I. 1. 1. EL MÉTODO TRADICIONAL O DE GRAMÁTICA Y TRADUCCIÓN**

A. Sánchez Pérez lo define como:

[...] un método que ha perdurado a lo largo de varios siglos, que difícilmente puede haber sido concebido y aplicado siempre como un todo unívoco e invariable. Es notable, de todos modos, que el núcleo o elementos esenciales hayan permanecido como identificadores del método durante tantos decenios. (A. Sánchez Pérez 1997:134.)

El método tradicional, que se manifestó por primera vez durante el siglo XVI, utilizaba predominantemente recursos didácticos de la gramática descriptiva con múltiples ejemplos del uso y las reglas que se tenían que emplear, frecuentemente acompañadas por comentarios contrastivos. Posteriormente se completó el sistema con diálogos, modelos de cartas y listas de vocabulario estructuradas por tópicos específicos.

Según el método tradicional, la lengua es un conjunto de reglas que se ven reflejadas principalmente en frases y textos. Las reglas gramaticales se manifiestan como sistema estructurado lógicamente, que debe estudiarse a partir de los textos literarios, así como en la comunicación oral de las personas. Es preciso distinguir que todo lo que se enseña en el aula gira en torno a lo que establecen las reglas gramaticales en donde la morfología tiene una calidad jerárquica siguiendo un orden riguroso en el contenido de los textos didácticos y poniendo el énfasis en las partes de la oración. Dichas reglas deben aprenderse de manera preferentemente deductiva, lo que ayuda a desarrollar la capacidad mental e intelectual del ser humano. Los manuales tienen un

carácter de divinidad y los sujetos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje deben ajustar su forma de actuar a lo que establecen los textos. Por otra parte, el diccionario desempeña una función de suma importancia dentro del método tradicional, toda vez que a través de él se aprende tanto el significado de las palabras como el de las frases. El aprendizaje de los conceptos gramaticales y del léxico se realiza mediante el razonamiento y la memorización.

Los alumnos deben ser capaces de leer textos literarios en el idioma objeto de aprendizaje y traducirlos a su lengua materna y viceversa, así como saber usar la lengua aprendida como instrumento de comunicación, haciendo especial hincapié en la producción escrita. En lo que concierne a las actividades que se recomienda efectuar, se pueden destacar: la explicación y la memorización del vocabulario y de las reglas de pronunciación, ortografía y de gramática, ejercicios de formación de frases, así como ejercicios de traducción directa e inversa.

Por lo que respecta a la manera en cómo se imparte la clase en el método tradicional, el maestro tiene la categoría de autoridad. El profesor es el sujeto que conoce perfectamente el idioma que pretende enseñar, en tanto que el alumno tiene una condición pasiva, no conoce la lengua y está supeditado a aprender lo que el maestro le transmita. Los errores no se toleran, ya que tienden a corregirse de manera inmediata, motivo por el cual se dejan de lado aspectos de carácter psicológico que podrían manifestarse al respecto.

Relacionado con lo expuesto en las líneas anteriores, es preciso subrayar la posibilidad de que el maestro y el alumno interactúen es muy limitada en el método tradicional, razón por la cual se le ha calificado como cerrado y de naturaleza autosuficiente. De igual manera, es de carácter restringido, ya que solo se imparte a grupos previamente seleccionados.

## **I. 1. 2. EL MÉTODO DIRECTO**

En el método directo destaca el concepto de lengua, que se entiende como medio de comunicación, en primer lugar, oral, y en segundo, escrita. Asimismo, se considera que las lenguas extranjeras se aprenden de la misma manera que la materna, es decir, de forma inductiva y a través de la práctica. Ser capaz de comunicarse en el idioma objeto



de estudio en situaciones de la vida cotidiana es la prioridad y el objetivo principal del método en cuestión. Se da especial importancia a la interacción constante del alumno, promovida por el maestro, quien desempeña el papel de animador y de modelo. Los alumnos tienen un papel activo y participativo. El profesor dispone de autonomía para complementar o adecuar lo establecido en los manuales de enseñanza. El vocabulario nuevo se enseña siempre en un contexto o situación comunicativa y con apoyo de material didáctico como objetos, dibujos, gestos, etc. La gramática no ocupa un lugar preponderante en este método, ya que, además de que los maestros no la enseñan de manera explícita sino inductiva, los alumnos deben inferirla por sí mismos. La traducción no tiene cabida en el método directo, ya que resulta preferible obtener el significado de los términos y frases bajo otros medios o técnicas. Los errores son corregidos de manera rápida a través del proceso interactivo.

En cuanto a este método, creemos oportuno presentar sus principales y más destacados representantes, a saber:

**a) G. Hennes.** Se apoyó en la técnica de Pestalozzi para enseñar alemán, que consistía en el uso de objetos. Inicialmente enseñó a campesinos y gente sencilla, aunque consiguió tal éxito que expandió su método no solo por toda Alemania, sino también a Estados Unidos.

**b) L. Sauveur.** Trabajó con Hennes y desarrolló un método de enseñanza del francés que describió en su libro *An introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary* (1874), en el que se pone especial énfasis en el discurso, en el diálogo entre el profesor y el alumno, y en el aprendizaje de vocabulario nuevo sin acudir a la lengua materna del estudiante. El método de L. Sauveur se fundamentaba en dos principios:

- Hacer preguntas serias y pertinentes, facilitando la respuesta del alumno.
- Relacionar pregunta con respuesta: ambas estaban hilvanadas de manera tal, que una conducía a la otra. Esta era la clave para que los alumnos comprendiesen aquello sobre lo que hablaba (A. Sánchez Pérez 1997:142.).

c) **M. Berlitz.** Fundó su primera escuela en 1878 y solo doce años después ya contaba con cincuenta centros en funcionamiento, que en treinta y cinco años se convirtieron en doscientos en toda Europa y América. M. Berlitz rechazaba la traducción y se limitaba a explicaciones gramaticales. Los manuales de cada idioma se titularon: *Método Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos. PARTE ALEMANA / FRANCESA / ESPAÑOLA*, etc.

Este método daba especial importancia a la lengua oral, la conversación, las técnicas de pregunta-respuesta, la eliminación de la traducción y a que la enseñanza la llevaran a cabo profesores nativos.

## **I. 1. 3. LOS MÉTODOS DE BASE Y COMPONENTE ESTRUCTURAL**

Durante la década de 1940 surgió una gran cantidad de métodos tendientes a optimizar la enseñanza de los idiomas, entre los cuales podemos mencionar los siguientes:

### **I. 1. 3. 1. EL MÉTODO AUDIO-ORAL O AUDIOLINGUAL**

Entre los factores que contribuyeron a la estructuración del método audio-oral destacan principalmente los relativos a los análisis lingüísticos que dieron origen a la escuela estructuralista en los Estados Unidos. Este método adquirió tanta trascendencia que la enseñanza de las lenguas se convirtió desde la década de 1950 en una cuestión de importancia nacional en aquel país, y de allí se extendió al resto del mundo. También fue conocido en Europa como método situacional, y en Francia como sistema estructuro-global. Se construyó con una base de elementos empleados en otros métodos, tales como la enseñanza centrada en la gramática, la repetición mecánica de estructuras, la importancia de la necesidad de aprender a hablar la lengua, el énfasis en el vocabulario de uso cotidiano, etc.

Es de resaltar que fueron L. Bloomfield y C. Fries (a los que haremos referencia más ampliamente más adelante) quienes motivaron la aparición de esta tendencia metodológica renovadora,

- a) **L. Bloomfield** (1933). Sus ideas sirvieron para hacer eficiente el aprendizaje del japonés y del alemán en el ámbito militar estadounidense. L. Bloomfield se considera el fundador de la escuela estructuralista, que fundamentaba su actuar en la premisa de que la adquisición del idioma se debía dar al alumno a través de la memorización y repetición constantes. Se exigía también que los profesores que enseñaran los idiomas fueran nativos de la lengua a transmitir, bajo la supervisión de un sujeto llamado «lingüista científico».
- b) **C. Fries** (1945). Consideraba que para la enseñanza de una lengua era imprescindible la elaboración de materiales, la actividad principal de los lingüistas. De manera científica se determinaban las estructuras de un idioma y el vocabulario más frecuente, y a partir de estos datos, se elaboraba el material didáctico. Como opinan J. R. Richards y T. S. Rodgers:

For Fries, grammar, or “structure”, was the starting point. The structure of the language was identified with its basic sentence patterns and grammatical structures. The language was taught by systematic attention to pronunciation and by intensive oral drilling of its basic sentence patterns. Pattern practice was a basic classroom technique. (J. R. Richards y T. S. Rodgers 1986:46.)

*// Para Fries, la gramática o la «estructura» fue el punto de partida. Se determinaba la estructura de la lengua junto con sus modelos de frases básicos y las estructuras gramaticales. La lengua se enseñaba con una atención sistemática a la pronunciación y mediante ejercicios orales intensivos de patrones de oraciones básicos. La práctica de patrones fue la técnica principal en el aula. [la traducción es nuestra]*

Cabe señalar que la responsabilidad prioritaria dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje la tiene el lingüista, no el profesor. Se concede especial importancia al material didáctico, cuidadosamente elaborado por especialistas. Se creía que los resultados estaban garantizados si el material utilizado en el aula era bueno.

Otro autor que también incidió profundamente en este método fue **R. Lado** (1957), aunque sus estudios no alcanzaron la proyección y la fama que tuvieron los dos autores mencionados anteriormente. Las aportaciones de Lado tienen una importancia mayúscula, ya que ofrecen una profunda descripción de los conceptos fundamentales y procedimientos del método audio-oral. Asimismo, Lado establece las bases de los principios estructuralistas aplicados a la enseñanza de las lenguas, a la vez que

considera como actividad esencial la repetición recursiva, que es imprescindible para formar y consolidar hábitos lingüísticos.

Los principios del método audio-oral se irían implementando en gran parte en los recursos didácticos que, hacia la mitad del siglo pasado, se utilizaron en las instituciones encargadas de la enseñanza de las lenguas. La aportación más significativa de este método es que desarrolla un programa y una metodología específica de carácter eminentemente científico; además, facilita el aprendizaje de cualquier idioma. Por eso, ante los resultados tan exitosos que ha tenido la aplicación de este sistema, las instituciones educativas y aquellas dedicadas a la enseñanza de lenguas lo han implementado de manera extensiva.

Asimismo, según el método audio-oral, la lengua es un sistema de estructuras ordenadas de manera jerárquica mediante las cuales se transmiten significados. Cabe también agregar que dicho sistema se manifiesta en tres niveles: fonológico, morfológico y sintáctico, y difiere conforme a la lengua. Como afirma A. Sánchez Pérez:

[...] la constatación, por lo demás obvia, de que todas las lenguas son diferentes, pone de manifiesto una de las preocupaciones de los estructuralistas: los estudios contrastivos. El contraste de lenguas es uno de los utensilios de que se valen los lingüistas para la elaboración de los materiales docentes. Las estructuras objeto de aprendizaje se seleccionan teniendo en cuenta estudios de contraste entre la lengua de quien aprende y la lengua aprendida. (A. Sánchez Pérez 1997:158.)

Finalmente, cabe señalar que el método audio-oral desempeña un papel importante en la lingüística contrastiva, así como en toda la historia de la lingüística aplicada, ya que es el primero que tiene su base en la investigación científica y cuyos resultados se aplican directamente a la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras.

### I. 1. 3. 2. EL MÉTODO SITUACIONAL

Fue desarrollado en Gran Bretaña entre las décadas de 1930 a 1960. El apoyo que tuvo este método para su introducción y práctica se debió a que, principalmente en Inglaterra y Francia, métodos como el audio-oral no tuvieron suficiente auge. Aquí también, la lengua es concebida como un sistema de estructuras ordenadas de forma jerárquica, cuyo fin esencial es transmitir significados. De igual manera a como acontece en el método audio-oral, la estructura de cualquier idioma se manifiesta en tres ámbitos: el morfológico, el fonológico y el sintáctico. La lengua sirve como medio de comunicación y se expresa primeramente de manera oral, para después trascender al ámbito de la escritura. Es preciso establecer que existen numerosas similitudes entre el método situacional y el método audiolingual. J. R. Richards y T. S. Rodgers afirman que:

The order in which the language skills are introduced, and the focus on accuracy through drill and practice in the basic structures and sentence patterns of the target language, might suggest that these methods drew from each other. In fact, however, Situational Language Teaching was development of the earlier Direct Method and does not have the strong ties to linguistics and behavioral psychology that characterize Audiolinguisism. The similarities of the two methods reflect similar views about the nature of language and of language learning, though these views in fact developed from quite different traditions. (J. R. Richards y T. S. Rodgers 1986:61) // *El orden en el que están presentadas las destrezas lingüísticas y el enfoque en la precisión a través de la repetición y la práctica de las estructuras básicas y modelos de oraciones en la lengua meta pueden sugerir que estos métodos hayan surgido uno del otro. No obstante, el método situacional se desarrolló a partir de la versión temprana del método directo y no tiene vinculación directa con la lingüística y el conductismo, que son característicos del método audiolingual. Las similitudes entre ambos métodos reflejan visiones similares sobre la naturaleza de la lengua y el aprendizaje de idiomas; sin embargo, estas dos perspectivas, de hecho, se desarrollaron a partir de tradiciones bastante distintas. [la traducción es nuestra]*

Por lo que respecta al aprendizaje, se considera que se lleva a cabo mediante la formación de hábitos que son consecuencia de la repetición continua y constante. Además, se realiza por medio de un proceso inductivo — es decir, la práctica — que

desempeña una función de suma trascendencia. No obstante, no es el resultado de un proceso consciente, sino más bien inconsciente o, incluso, automático. En cuanto a la gramática, se adquiría no a través de la reflexión o explicación, sino de la práctica.

En este método era menester el aprendizaje de vocabulario contextualizado y de frases y diálogos para determinados propósitos comunicativos, lo cual se lograba mediante ejercicios de sustitución, transformación, memorización, repetición e interacción. La enseñanza del léxico en situaciones comunicativas con ayuda de dibujos y gestos se considera esencial, ya que las ayudas visuales clarifican el mensaje, en tanto que las situaciones comunicativas hacen alusión directa a la vida real, circunstancias familiares, habituales y cotidianas, lo que indudablemente facilita el aprendizaje de un idioma.

El método situacional empleó conceptos pertenecientes a otras corrientes, principalmente, aquellos que hacían referencia expresa a la comprensión del texto a través del contexto. Recopiló diversos principios de la escuela londinense y adoptó algunas propuestas de Comenio (siglo XVII) que fueron utilizadas también por el método directo, sobre todo, en lo que concierne al empleo de material contextualizado para deducir, aprender y consolidar el significado.

### **I. 1. 3. 3. EL MÉTODO ESTRUCTURO-GLOBAL-AUDIOVISUAL**

El método estructuro-global-audiovisual, desarrollado en Francia, ofreció otra opción dentro de la metodología de naturaleza estructural, y resultó ser revolucionario, puesto que no fue la lengua escrita la que se tomó como punto central de referencia y estudio, sino la lengua oral, y con este enfoque se elaboró un corpus del vocabulario fundamental más frecuente. El CREDIF (*Centre de Recherche et d' Étude pour la Diffusion du Français*<sup>1</sup>) fue el gran promotor de dicho método y se convirtió en autoridad principal en la enseñanza del francés, elaborando y divulgando material didáctico. No obstante, a pesar de sus novedosas propuestas, tal y como afirma A. Sánchez Pérez:

---

<sup>1</sup> Centro de Investigación y Estudio para la Difusión del Francés.

[...] el análisis de los manuales producidos no deja duda sobre un hecho: los fundamentos y principios didácticos siguen siendo, en lo esencial, los propios del método audio-oral. En esta modalidad francesa se añaden algunos elementos derivados principalmente del mayor uso de los apoyos virtuales y de la idea de comprensión global del texto, frente a la posible idea de dispersión o comprensión parcial. (A. Sánchez Pérez 1997:173.)

La lengua en sí se considera como un sistema de comunicación y expresión especialmente de naturaleza oral, cuyo aprendizaje es sumamente complejo, y en donde son trascendentes tanto los factores psicofisiológicos, que provienen de la lengua materna, como los lingüísticos. Se logra por medio de un proceso inductivo, lo que concede una enorme relevancia a las cuestiones prácticas. Relacionado con lo anteriormente expuesto, el aprendizaje de la gramática no se considera prioritario, ya que debe configurarse de manera inductiva, o sea, a través de la práctica. Para lograr un óptimo aprendizaje de una lengua, era menester aprender el vocabulario y la gramática sobre la base del uso oral. También era importante aprender el sistema de sonidos de la lengua extranjera teniendo presentes aspectos de naturaleza contrastiva con la lengua materna del alumno. El aprendizaje del sistema fonológico del idioma objeto de estudio constituye uno de los fundamentos, es decir, una parte medular en la metodología estructuro-global-audiovisual.

La principal aportación del método estructuro-global-audiovisual fue que se mejoraron las técnicas de empleo de dibujos, películas y diapositivas, con la intención de no utilizar en ningún caso la lengua materna. Las imágenes son imprescindibles para estimular la producción oral.

Como ya hemos mencionado, la adquisición de sonidos resulta fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera, así como también cobra especial relevancia el uso constante de la repetición. Mediante esta última se pretende que los alumnos capten y aprendan el significado sin tener que remitirse al texto escrito. El profesor tiene la función de actuar como modelo y controlador, indicando el ritmo, el acento y la velocidad, y corrigiendo los errores lingüísticos que se presenten. En primer lugar, se observan dichos errores, para que, posteriormente, puedan darse las oportunas correcciones.

## **I. 1. 4. LOS MÉTODOS ORIENTADOS HACIA LA COMUNICACIÓN**

### **I. 1. 4. 1. LOS PROGRAMAS NOCIONAL-FUNCIONALES**

La democratización que se manifestó en varios países del Centro y el Este de Europa a partir de la década de los 90 determinó un gran cambio educativo. Todos los ciudadanos europeos, incluyendo los pertenecientes a los nuevos países miembros, tenían derecho a la educación. Obviamente, la enseñanza de los idiomas no fue ajena a esta circunstancia, razón por la que el Consejo de Europa también actuó en el ámbito en cuestión.

Se comenzó a dar mayor importancia a las necesidades comunicativas que tenían los alumnos. Los objetivos se dirigieron a abordar nuevos ámbitos como el de las nociones, el de las funciones, el de la gramática y el del léxico. En la fijación de los objetivos ya no se atendía a la gramática, sino al campo funcional.

Los trabajos de tipo nocional-funcional realizados por el Consejo se delimitan dentro del universo de la metodología constructivista. Por otra parte, cabe también mencionar que, en lo que concierne al concepto de lenguaje, el método nocional-funcional tiene como principal propósito el de la comunicación, que consiste en la transmisión de significados.

En los programas nocional-funcionales, el profesor desempeña un papel principal y activo, es un mediador, es el que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que el alumno detenta la función de receptor y beneficiario de dicho proceso. Los objetivos metodológicos se basan en la concepción de lenguaje como gramática, vocabulario y estructuras lingüísticas, y el criterio según el cual se estudian es el funcional, esto es, la función comunicativa que desempeñan. Además, se proponen dos conceptos nuevos: la noción por la que se entiende el campo semántico comunicativo y la función entendida como papel o propósito del uso lingüístico.

En cuanto al aprendizaje, es preciso destacar que, en el método en cuestión, primeramente se manifiesta de manera pasiva, para después configurarse como un proceso de carácter activo. Es prioritariamente inductivo, pero no se deja de lado el



hecho de que puede ser también deductivo, aunque se resalte que la práctica tiene un papel fundamental en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Cabe mencionar aquí un modelo teórico llamado *Nivel Umbral* o *Threshold Level*, propuesto por D. A. Wilkins (1976), desarrollado por J. A. van Ek (1975) y publicado por el Consejo de Europa. Surge a principios de la década de 1990 y en seguida se aplica a la práctica de la enseñanza del inglés y de otras lenguas: *Niveau Seuil* para el francés, *Nivel Umbral* para el español, *Nivell Llidar* para el catalán *Nivello Soglio* para el italiano y *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* para el alemán. Su principal cometido es sistematizar y ampliar las propuestas del enfoque nocional-funcional.

P. Melero Abadía (2000) señala que dicho modelo ha tenido un gran impacto en el diseño de material didáctico en toda Europa. A. Sánchez Pérez añade que:

Se trata de un elenco de materiales, organizados a partir de criterios prioritariamente semánticos y funcionales, que pueden servir de referencia para la elaboración de libros de texto y la fijación de objetivos docentes o de pruebas de evaluación. (A. Sánchez Pérez 2000:192.)

No tenía como punto central de atención a los alumnos, sino más bien, la evaluación de su nivel y de los conocimientos adquiridos. Este modelo es de carácter cuantificable y, por lo tanto, sirvió de gran ayuda en el diseño de pruebas y exámenes para diplomas y certificados otorgados por autoridades educativas.

#### **I. 1. 4. 2. EL MÉTODO COMUNICATIVO**

Se le puede considerar continuación de los programas nocional-funcionales, que han evolucionado hacia el método comunicativo. Por otro lado, está directamente vinculado a las propuestas de la pragmática, según la cual el lenguaje es primeramente un medio de comunicación interpersonal que se debe estudiar en un contexto más amplio, o sea, como discurso o texto. Además, el lenguaje posee funciones comunicativas específicas, por lo que deberían analizarse sus realizaciones concretas y reales. Ante tales circunstancias, el lenguaje carece de funcionalidad, y también de sentido, fuera de las situaciones de su uso.

El método comunicativo se apoya también en la psicología cognitiva, ya que se tienen en cuenta los aspectos extralingüísticos — como, por ejemplo, el pensamiento, la mente o la motivación —, por lo que disiente de la perspectiva conductista, que centra su atención en la repetición mecánica. El proceso comunicativo se estudia y se enseña en toda su complejidad teniendo en cuenta tanto los factores lingüísticos como los sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. P. Melero Abadía explica que:

«la competencia comunicativa» implica el conocimiento no solo del código lingüístico, sino también saber qué decir, a quién, y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada; es decir, percibir los enunciados no solo como realidades lingüísticas, sino también como realidades socialmente apropiadas. (P. Melero Abadía 2000:81.)

Dado que el propósito principal de la enseñanza de lenguas extranjeras, según el presente método, es ser capaz de comunicarse, el contenido se centra en los campos semánticos, áreas temáticas, funciones lingüísticas y situaciones que más facilitan la comunicación real. Por lo tanto, no se selecciona según el criterio de frecuencia de palabras, sino de frecuencia de situaciones, lo que diferencia el método comunicativo de otros mencionados anteriormente. Otro factor muy importante cuando se determina el contenido es el estudio de las necesidades comunicativas, en otras palabras, de los objetivos y fines específicos de los aprendientes.

Se da importancia a lo práctico en lugar de a lo abstracto y a la variedad y riqueza de materiales y actividades, así como a la libertad del docente para su elección. Las actividades se caracterizan por ser interactivas, motivadoras y de interés para los alumnos. Se usa todo tipo de apoyos didácticos, como por ejemplo, dibujos, esquemas, fotografías, diapositivas, vídeos, grabaciones, etc.

En el método comunicativo, el aprendizaje constituye un proceso de índole acumulativa, en donde lo nuevo solamente es aprendido cuando se incorpora en el conocimiento previo. Aparte de eso, se manifiesta dentro de un régimen comunicativamente relevante, es decir, cuando el contenido es de interés para los alumnos. Es consecuencia de procesos deductivos e inductivos, en donde pueden darse tanto la práctica como la comprensión. El error se considera una parte inevitable del proceso de aprendizaje. Se aconseja tolerarlo en su justa medida.

Cabe añadir que se pone gran énfasis en la importancia del contexto o situación que dan sentido a las formas lingüísticas, del que carecen siendo descontextualizadas. La gramática no es un fin, sino un medio que sirve para llevar a cabo los objetivos comunicativos. A. Sánchez Pérez añade:

No sería correcto eliminar la gramática de la clase comunicativa, como tampoco sería correcto otorgarle un protagonismo que no tiene en realidad... las cuestiones gramaticales serán las que se precisan para desarrollar una función comunicativa concreta. (A. Sánchez Pérez 1997:211.)

El profesor desempeña el papel de guía, ya que su principal propósito es crear el mejor ambiente posible y las condiciones óptimas para facilitar el aprendizaje; por su parte, el alumno es un sujeto activo que participa y colabora en el proceso discente. De lo anterior, deviene la trascendencia del autoaprendizaje y la importancia de que el alumno asuma su responsabilidad en dicho proceso. Se trata de crear un ambiente educativo de respeto y participación.

### **I. 1. 5. LOS MÉTODOS HUMANISTAS Y DE RAÍZ PSICOLÓGICA**

Según los métodos humanistas, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras debería centrarse en el individuo, en el discente como persona en su totalidad; por lo tanto, la docencia no debería tener en cuenta solamente la dimensión intelectual y cognitiva, sino también la afectiva. Como consecuencia de dichas premisas, se considera que la calidad del aprendizaje depende de la manera en cómo se siente el alumno sobre sí mismo. A. Sánchez Pérez define así la metodología humanística:

La finalidad de una metodología humanística se cifrará en desarrollar la potencialidad del alumno en su conjunto, con el fin de que este llegue a ser autónomo y desarrolle sus capacidades intelectuales y necesidades emotivas. En definitiva, la educación humanística debe apuntar hacia la formación de una persona para la vida, con toda la complejidad que esta ofrece a quien va a ser, o es ya, protagonista de la misma. (A. Sánchez Pérez 1997:216.)

Cabe señalar que los métodos humanísticos no se fundamentan en ninguna teoría lingüística en particular. Al contrario, en su mayoría se apoyan en ciencias ajenas a la lingüística. A continuación analizaremos cuatro métodos que se clasifican como humanísticos:

- **EL MÉTODO BASADO EN LA SUGESTOPEDIA**
- **EL MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA INTEGRAL O DEL MOVIMIENTO**
- **EL MÉTODO DEL SILENCIO**
- **EL MÉTODO COMUNITARIO**

### **I. 1. 5. 1. EL MÉTODO BASADO EN LA SUGESTOPEDIA**

El método basado en la sugestopedia fue elaborado por el psiquiatra búlgaro G. Lozanov. Tiene como objetivo principal activar las fuerzas o reservas mentales no racionales y no conscientes con la intención de facilitar el aprendizaje y obtener resultados óptimos. Según la sugestopedia, usamos solamente un 4% de la capacidad del cerebro humano, mientras que el acceso a un 96% está impedido, principalmente, por barreras psicológicas como, por ejemplo, la ansiedad, la falta de confianza, la sensación de fracaso u otros factores de diversa índole. El método que nos ocupa centra su atención en eliminar las sugerencias o convicciones negativas y liberar las potencialidades del ámbito inconsciente con ayuda de la música y el ritmo, la entonación, la respiración sosegada, la decoración agradable y la iluminación.

Otros factores relacionados con la gestión de la enseñanza y que favorecen el aprendizaje son la autoridad, representada en el profesor, y el infantilismo positivo, esto es, una actitud receptiva, pasiva y de confianza. El profesor tiene un papel protagónico a su cargo, constituye un modelo para los alumnos, y es también quien debe activar esas fuerzas — llamadas por G. Lozanov “no racionales” o “no conscientes” — para liberar las reservas intelectuales bloqueadas en la mente del discente.

La estructura de la clase está bien definida y consiste en escuchar un texto de unas cuatro o cinco páginas acompañado por música clásica de fondo, luego, leerlo imitando y dramatizando a los personajes que aparecen en el diálogo, y finalmente,

reutilizar y activar lo aprendido de manera pasiva en situaciones comunicativas reales. Es fundamental crear siempre un ambiente agradable, relajado y, al mismo tiempo, motivador, con la intención de que se provoquen emociones y sentimientos positivos para el aprendizaje en el alumno.

Por otro lado, I. Santos Gargallo enumera varios inconvenientes del presente método:

[...] no hay una relación directa con la cultura de la lengua meta, no se corrige al alumno, se fomenta el uso de la traducción creando un hábito difícil de erradicar en niveles avanzados. (I. Santos Gargallo 1992:58.)

A pesar de las críticas, el método basado en la sugestopedia se ha empleado y se sigue empleando en la enseñanza de diversas lenguas, entre ellas, el español, el alemán y el ruso.

## **I. 1. 5. 2. EL MÉTODO DE LA RESPUESTA FÍSICA O DEL MOVIMIENTO**

El método de la respuesta física o del movimiento fue inventado por J. J. Asher y se fundamenta en la teoría psicológica de la huella, que establece que la retención se torna intensa cuanto más intensa es la huella o marca que produce en la mente una asociación memorística. Asimismo, se tiene presente que el cerebro se encuentra programado biológicamente para adquirir el lenguaje de una forma y en un orden determinados; por lo tanto, el aprendizaje se lleva a cabo a base de las asociaciones movimiento-palabra, estimulando primero el hemisferio lateral derecho — encargado de la actividad motriz —, y luego el izquierdo — a cargo de las funciones propiamente lingüísticas—.

El método de J. J. Asher parece guardar una estrecha relación con la teoría estructuralista —o, al menos, no la cuestiona—, así como con la teoría conductista del aprendizaje basado en la repetición. Por otro lado, adopta algunas propuestas del método natural, en particular, en lo que se refiere a la manera en que adquirimos el

conocimiento de las lenguas extranjeras, esto es, al igual que la lengua materna. Por lo tanto, como en el caso de los niños que aprenden a hablar, se recomienda que los estudiantes pasen por un largo período de audición y exposición a la lengua antes de producirla. Además, el profesor da órdenes y mandatos a un grupo o a un individuo, al igual que los padres actúan con sus hijos; él es el modelo a seguir, el director y el guía en el aula. A consecuencia de lo anterior, la gestión de la clase es unilateral, liderada principalmente por el profesor, y los alumnos son actores, como los define J. J. Asher. Dicho método no cuenta con manuales propios, de ser así, estaría en contra de su misma esencia, es decir, de sus propuestas metodológicas, y restringiría a los profesores. I. Santos Gargallo enumera las siguientes ventajas del método de la respuesta física o del movimiento:

- [...] - aceleración en la adquisición
  - mayor flexibilidad de pensamiento
  - alto nivel de retención
  - experiencia de aprendizaje libre de estrés
- (I. Santos Gargallo 1992:55.)

Dada la limitada variedad de actividades y recursos, suele aplicarse solamente en los niveles básicos. Está dirigido a cualquier tipo de estudiante y resulta particularmente eficaz en la enseñanza de alumnos con dislexia u otros problemas de aprendizaje.

### **I. 1. 5. 3. EL MÉTODO DEL SILENCIO**

El método del silencio, cuyo nombre proviene del inglés *silent way*, fue elaborado por C. Gattegno. Su nombre llama la atención, puesto que parece imposible aprender una lengua sin hablarla; no obstante, el calificativo *silencioso* se refiere al profesor, quien debe mantenerse callado, y cuyo papel principal es animar y estimular al alumno para que hable y practique la lengua tanto como sea posible. Como afirman J. C. Richards y R. Schmidt, este método:

[...] makes use of gesture, mime, visual aids, wall charts, and in particular Cuisinière rods (wooden sticks of different lengths and colours) that teacher uses to help the students to talk. (J. C. Richards y R. Schmidt 2002:486.) // [...] hace uso de gestos, mímica, ayudas

*visuales, gráficos para colgar en la pared y, en particular, regletas (palos de madera de diferente longitud y colores) que el maestro usa para ayudar al estudiante a hablar. [la traducción es nuestra]*

La enseñanza explícita de la gramática no se contempla, aunque no se elimina por completo, y puede acudir a ella para aclarar el significado de las expresiones aprendidas. Tampoco se aconseja el empleo de la repetición mecánica de estructuras; sin embargo, se usa, y con bastante frecuencia, el contraste de sonidos de la lengua materna y extranjera del alumno presentadas en forma de carteles.

Como mencionamos más arriba, el silencio del profesor es trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que fomenta la retención y producción por parte de los aprendices; no obstante, es él quien se encarga de preparar y dirigir las actividades en el aula.

Cabe señalar que este método da preferencia al aprendizaje deductivo y pone un gran énfasis en que el alumno sea consciente y responsable de su proceso de aprendizaje. Logrado lo anterior, es necesario que se trabaje en la retención de lo aprendido a través de la asociación de sonidos, palabras y frases con regletas de diferentes colores y tamaños. El aprendizaje consciente favorece la memorización, la autocorrección y la autonomía del estudiante y, en consecuencia, aumenta sus capacidades intelectuales y lo enriquecen como persona, elementos todos ellos considerados muy importantes en los métodos de carácter humanista.

#### **I. 1. 5. 4. EL MÉTODO COMUNITARIO**

El método comunitario fue desarrollado por C. A. Curran, profesor de psicología de la Universidad de Loyola, en Chicago, quien adapta la terapia del consejo a la enseñanza de lenguas extranjeras. J. C. Richards y R. Schmidt definen así este método:

*[...] Community Language Learning is an application of counselling learning to second and foreign teaching and learning. It uses techniques developed in group counselling to help people with psychological and emotional problems. The method makes use of group learning in small or large groups. The groups are the "community". (J. C. Richards y R. Schmidt 2002:91-92.) // El método comunitario es una aplicación del aprendizaje a base de la terapia de*

*consejo a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas e idiomas extranjeros. Utiliza las técnicas de terapia de grupo para ayudar a las personas con problemas psicológicos y emocionales. El método se emplea en grupos pequeños o grandes. Los grupos constituyen «comunidades». [la traducción es nuestra]*

En lo que atañe al concepto de la lengua, ésta es considerada parte de la entidad que supone un ser humano en su totalidad, y resulta estar incompleta cuando no se estudia conjuntamente con los aspectos no lingüísticos. Así pues, la lengua es un proceso social y un instrumento de comunicación e interacción que se manifiesta entre los seres humanos dentro de una comunidad o sociedad. Cabe agregar que la lengua oral tiene preeminencia sobre la lengua escrita.

Este método centra su atención en el aprendizaje de idiomas por los adultos. La educación para este tipo de personas resulta diferente a lo que sucede con los niños, toda vez que los adultos se enfrentan a barreras psicológicas que dificultan el aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera debe involucrar a todo el ser humano y debe realizarse de manera global y holística, teniendo en cuenta los aspectos de carácter psicológico. Además, resulta más eficaz si se halla sustentado en la responsabilidad del individuo, de la que nace, como consecuencia, el autoaprendizaje y autonomía del discente.

Según C. Curran, el aprendizaje de una lengua extranjera se desarrolla en cinco fases por las que pasa cada aprendiz, que pueden dividirse de la siguiente manera:

1. Etapa inicial o infantil, en donde se manifiesta una dependencia absoluta del maestro.
2. Etapa de afirmación del yo, en la que el aprendiz muestra cierto grado de independencia; sin embargo, sigue empleando las palabras y expresiones del docente.
3. Etapa de preadolescencia, el alumno comienza a usar el lenguaje de manera independiente.
4. Etapa de adolescencia, en donde el aprendiz es capaz de emplear el conocimiento adquirido de forma no dependiente, aunque con errores.
5. Etapa de autonomía, en la cual el alumno ya es plenamente independiente y autónomo.



La gestión de la enseñanza se manifiesta de forma unilateral; esto es, el maestro tiene la dirección de la misma y es el modelo, el guía, el consejero y quien facilita la interacción grupal o comunitaria. Para lograr lo anterior, los profesores primero recurren a la lengua materna del alumno, para luego pasar a emplear la lengua objeto de estudio.

### I. 1. 6. EL MÉTODO INTEGRAL

El método integral ha evolucionado del método comunicativo y constituye una respuesta a sus carencias y limitaciones. La comunicación se sigue considerando el fin principal de cualquier lengua, y la interacción y la integración en una comunidad lingüística son el objetivo primordial de su aprendizaje. Todas las lenguas poseen una gramática, sin la que no podrían existir, que les sirve de código para cifrar y descifrar mensajes. La lengua es también una herramienta que expresa la cultura de la comunidad de hablantes a través de elementos como el ritmo, la entonación, la longitud de las palabras, el contenido, la ordenación de las palabras dentro de las frases, etc.

Según el método integral, la teoría del aprendizaje de lenguas debería fundamentarse en la teoría del aprendizaje en general y, por lo tanto, debería apoyarse en una pluralidad de posturas psicológicas que enumeramos a continuación (Sánchez Pérez, 1997: 255):

El asociacionismo	Aprendizaje a base de relaciones entre palabras, frases e ideas, objetos, etc.
La imitación	La imitación y la memorización constituyen medios muy eficaces para llegar a usar la lengua extranjera como los hablantes nativos.
El conductismo	Utiliza el método audio-oral.
La teoría gestaltista	Emplea el método estructuro-global.
La teoría cognitiva	Adopta las premisas del método comunicativo.
La teoría del monitor	Se apoya en el método natural de Krashen-Terrell.
La teoría neurofuncional	Se apoya en las propuestas del método de respuesta total o del movimiento.
La teoría desarrollista	Se fundamenta en las propuestas del método comunitario.

El método integral se caracteriza por ser abierto, heterogéneo e integrador, con pocas restricciones y prohibiciones, en el que la metodología siempre es un medio y no un fin en sí mismo. El docente se adapta a las necesidades de sus alumnos y a la situación de aprendizaje en el aula, y opta por las propuestas metodológicas más eficaces y actividades interactivas variadas, sin rechazar ninguna que pueda facilitar el aprendizaje. Como afirma A. Sánchez Pérez: «el método de que nos valgamos no debe aspirar a ser más que un utensilio —cuanto más eficaz, mejor— para conseguir las metas que nos hayamos planteado» (A. Sánchez Pérez 1997:268.)

Como se ha podido ver en el presente capítulo, a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas se ha creado un impresionante número de enfoques y métodos cuyo objetivo principal ha sido facilitar y acelerar el proceso de aprendizaje/enseñanza. Según J. C. Richards y T. S. Rodgers:

Desde esta perspectiva histórica, también podremos ver que las preocupaciones que han dado pie a innovaciones metodológicas modernas son similares a las que siempre han estado presentes en las discusiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. (J. C. Richards y T. S. Rodgers 2001:13.)

Las orientaciones teóricas, contenidos y procedimientos frecuentemente se iban intercambiando, contradiciendo y superponiendo en el tiempo. Un número significativo se apoyaba en la investigación de la lingüística contrastiva; entre ellos, podemos citar el método de traducción, el método audiolingual, el método natural, el método comunicativo y el modelo nocional-funcional del Consejo de Europa, el enfoque por tareas y los métodos humanísticos — esto es, el método de la respuesta física total —, el método silencioso, el aprendizaje comunitario y la sugestopedia.

Cabe señalar también que existe actualmente una mayor tolerancia en la enseñanza de segundas lenguas, que se ve reflejada en una actitud ecléctica que conforma una diversidad de tendencias metodológicas. Como afirma I. Santos Gargallo:

La experiencia docente demuestra la necesidad de un mayor realismo en la enseñanza de idiomas, lo que se podría traducir en poner el método al servicio del aprendizaje y no viceversa. (I. Santos Gargallo 2004:102.)

Es preciso destacar que se tiende a enseñar un gran abanico de estrategias de las cuales el estudiante puede escoger las más útiles y eficaces desde su punto de vista, y entre las que, en nuestra opinión, se encuentra la de asociar el conocimiento previo con el nuevo, como por ejemplo, contrastar la gramática de la lengua materna con la extranjera.

En el siguiente apartado se tratará el tema de la lingüística contrastiva como parte de la lingüística aplicada, sus modelos de investigación, aplicaciones pedagógicas y su repercusión en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

## I. 2. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA COMO PARTE DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA. SUS MODELOS DE INVESTIGACIÓN, PROYECTOS Y LA APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

### I. 2. 1. LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y SUS SUBDISCIPLINAS.

La lingüística es la disciplina encargada del estudio del lenguaje y de las lenguas particulares, dentro de la cual podemos diferenciar tres grandes áreas identificadas por la finalidad de su objeto de estudio y por el método del que se sirven: teórica, descriptiva y aplicada (I. Santos Gargallo, 2004:10).

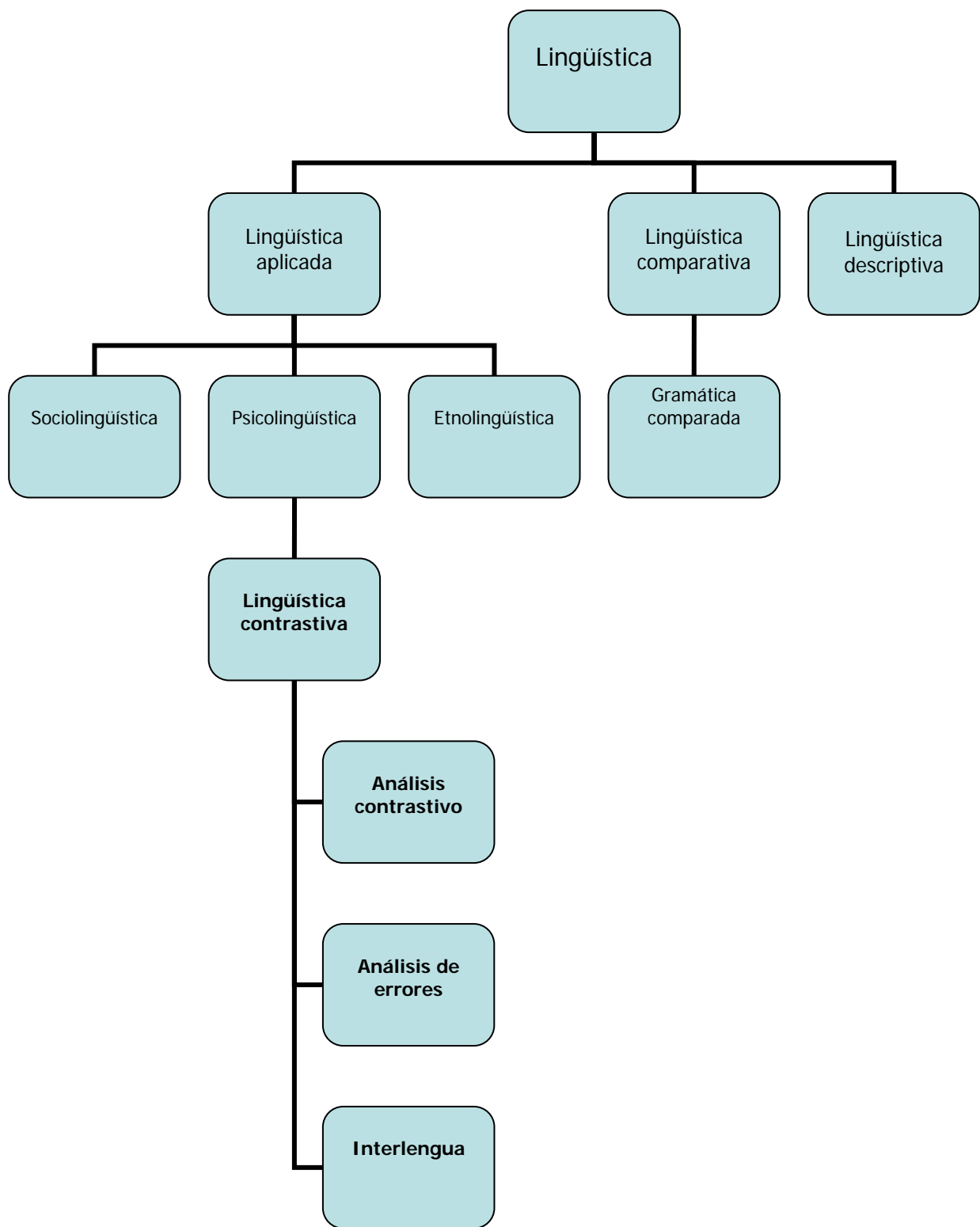
El término lingüística aplicada (LA) se empezó a utilizar hace tan sólo cuarenta años y, a pesar de que es una rama científica relativamente joven, ha experimentado importantes transformaciones. Desde sus comienzos, esta disciplina ha tratado de llevar a cabo una amplia investigación teórica para aplicarla a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, su campo de interés, en lugar de ir reduciéndose, se ha ido ampliando, abarcando e incluyendo cada vez más disciplinas. Algunos de los caminos nuevos de la LA, según I. Santos Gargallo son los de:

[...] la detección y corrección de anomalías en el uso de la lengua causadas por algún tipo de patología, del desarrollo de sistemas de detección de errores en el campo informático, de la corrección y tratamiento de textos, de la traducción por ordenador y del análisis y síntesis de habla. (I. Santos Gargallo 1993:23.).

Es obvio que la lingüística aplicada ya no se limita solamente a la enseñanza y aprendizaje de idiomas; sus nuevos caminos incluyen varias subdisciplinas – tales como la sociolingüística (el estudio de los acentos y dialectos en relación con el estado socioeconómico, sexo o edad), la psicolingüística (el estudio de cómo se adquiere el conocimiento lingüístico) y la etnolingüística (el estudio de la relación entre la lengua y los grupos étnicos) – que tienen elementos en común con otras disciplinas científicas como la antropología, la sociología y la psicología (*op. cit.*, 22.).

A continuación presentamos un organigrama preparado por nosotros de la lingüística y sus subdisciplinas, incluyendo la lingüística aplicada y la lingüística contrastiva junto con los tres modelos de investigación: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua.

ORGANIGRAMA DE LA LINGÜÍSTICA Y SUS SUBDISCIPLINAS



## I. 2. 2. DIFERENCIAS ENTRE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y LA COMPARADA.

Entre las diferencias entre la lingüística comparada y la lingüística contrastiva cabe señalar que la primera adopta una perspectiva diacrónica para observar y estudiar la lengua, y la segunda una perspectiva sincrónica. La lingüística comparada está dedicada a buscar e identificar las relaciones entre las lenguas que tienen una lengua previa en común (una protolengua), y que simplemente se han desarrollado de dos maneras distintas y han dado lugar a dos idiomas diferentes. La lingüística contrastiva, en cambio, es una rama de la psicolingüística cuya investigación se centra en:

[...] los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2 (*op. cit.*, 26).

J. Fisiak define así la lingüística contrastiva:

Contrastive linguistics may be roughly defined as a subdiscipline of linguistics which is concerned with the comparison of two or more languages (or subsystems of languages) in order to determine both the differences and similarities that hold between them. (J. Fisiak 1981:1.)// *La lingüística contrastiva se puede definir en líneas generales como una subdisciplina de la lingüística que se ocupa de la comparación de dos o más lenguas (o subsystemas de lenguas) con el propósito de determinar tanto las diferencias como las similitudes que existen entre ellas* [la traducción es nuestra].

Dicha disciplina desarrolló tres modelos de investigación: el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y la interlengua (IL). En los tres capítulos siguientes exponemos las características de los diferentes modelos, su cronología, sus precursores, sus fundamentos, sus conceptos principales, su metodología, sus aplicaciones pedagógicas, etc.

### I. 2. 3. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

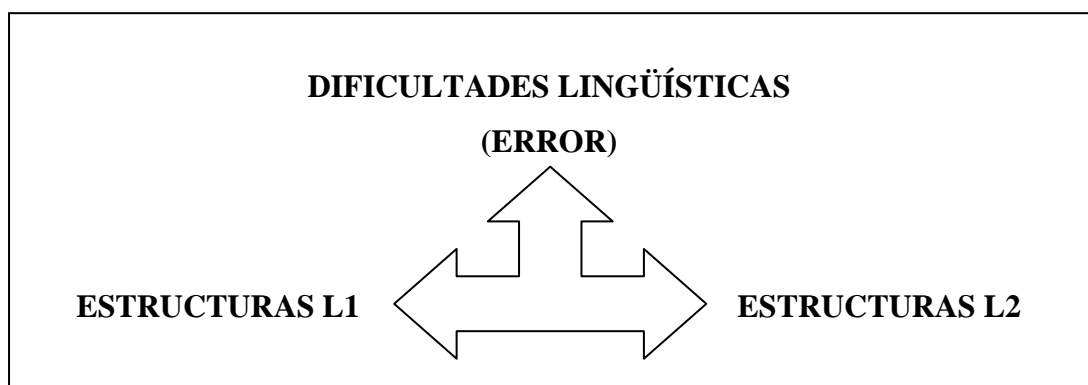
El análisis contrastivo es una corriente de la lingüística contrastiva que se desarrolló entre los años cuarenta y setenta del siglo XX. Lo iniciaron las publicaciones de conocidos lingüistas como C. C. Fries (1945), U. Weinreich (1953), E. Haugen (1950) y R. Lado (1957). Los dos primeros orientaron su investigación hacia el tema del bilingüismo y el contacto lingüístico. En su obra *Languages in Contact*, U. Weinreich (1953) analiza la dinámica del contacto lingüístico interesándose, en particular, por el fenómeno de la interferencia. R. Lado aporta a dicha investigación su hipótesis del análisis contrastivo, publicada en el libro *Linguistics Across Culture* (1957). En la misma obra afirma que al estudiante que está en contacto con una lengua extranjera algunos elementos le resultarán bastante fáciles y otros sumamente difíciles.

En opinión de I. Santos Gargallo, el objetivo principal de la investigación de carácter contrastivo se centraba en:

[...] mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se sostenía que el conocimiento de las áreas de dificultad mediante el contraste de dos lenguas en contacto podía proveer la información necesaria para llevar a cabo este objetivo. Así, el profesor de lenguas que cuenta con este tipo de información sabrá mejor cómo orientar la instrucción, qué aspectos enfatizar y cuáles obviar. (I. Santos Gargallo 1992:98.)

Por otro lado, llevado por el mismo propósito de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras, el análisis contrastivo trata de explicar el origen de los errores con el propósito de prevenirlos y eliminarlos por completo. El error se percibe como algo negativo y hay que evitarlo a toda costa, ya que puede producir hábitos incorrectos.

J. Martínez Agudo muestra con el siguiente gráfico el objetivo del análisis contrastivo (2004:85.):



El análisis contrastivo consistía en comparar los rasgos formales de la lengua inicial y de la lengua meta. Posee dos aspectos: el psicológico, basado en la teoría del conductismo, y el lingüístico, fundamentado en el estructuralismo. Según la teoría conductista, el aprendizaje de una segunda lengua se lleva a cabo de la misma manera que el de la lengua materna, o sea, a través de la imitación y la repetición, junto con la retroalimentación. La asociación de estímulo, respuesta y refuerzo es necesaria para crear ciertos hábitos y producir enunciados correctos. La repetición garantiza la mecanización de las formas adecuadas y un aprendizaje libre de errores. El método audiolingual, desarrollado en EEUU, se basa en los descubrimientos de esa teoría.

El aspecto psicológico tuvo una gran influencia en la formulación de la hipótesis del análisis contrastivo, que propuso dos interpretaciones diferentes de dicho análisis. Según la primera, todos los errores tienen su origen en las diferencias entre lengua inicial y lengua terminal. Por el contrario, la segunda se centra sólo en la identificación de las desviaciones procedentes de la interferencia, que no se considera el único factor que causa la producción de errores. La hipótesis del análisis contrastivo sostenía que:

[...] el nivel de dificultad experimentado está directamente relacionado con el grado de diferencia lingüística existente entre la lengua inicial y la lengua terminal, y la frecuencia de la desviación o error lingüístico se manifestará en función del grado de dificultad observable. (J. Martínez Agudo 2004:86.)

Más adelante analizaremos en detalle la hipótesis del análisis contrastivo.

Como mencionamos anteriormente, el aspecto lingüístico del análisis contrastivo se basaba en el estructuralismo (L. Bloomfield, 1933, y C. C. Fries, 1945). En lo que respecta a las características de este modelo, podemos afirmar que básicamente es un sistema de naturaleza horizontal y se apoya en gran medida en la noción de «simplificación estructural». Entre los conceptos que ha heredado de esa corriente se encuentran las siguientes etapas de análisis: la descripción formal de las lenguas en cuestión, la selección de las áreas objeto de comparación, la comparación de las diferencias y las semejanzas y la predicción de los posibles errores. Según Martínez Agudo, a consecuencia de dicho análisis se podía llegar a una serie de conclusiones:

- 1) La inexistencia de diferencias.
- 2) La presencia de un rasgo de la lengua inicial inexistente en la terminal.
- 3) Diferencias de distribución posicional de un elemento en las dos lenguas.
- 4) La



ausencia de similitudes. 5) El fenómeno convergente (dos elementos de la lengua inicial hallan correspondencia simétrica con un único elemento en la lengua terminal). 6) El fenómeno divergente (la situación inversa, es decir, un único elemento de la lengua nativa proyecta dos rasgos en la lengua terminal). (I. Martínez Agudo 2004:83.)

Hay que señalar que el análisis contrastivo estructuralista fue duramente criticado, lo que provocó la realización de análisis relacionados bajo las directrices teóricas de la lingüística generativa que consideran que el modelo generativo-transformacional es el que mejor explica el funcionamiento del lenguaje. Se presta especial atención al análisis de las similitudes y diferencias en el nivel de la estructura profunda. La gramática generativa trata de determinar un conjunto finito de elementos estructurales y de reglas para estudiarlos de manera jerárquica siguiendo un orden determinado con antelación. De capital trascendencia resultan ser las nociones de «equivalencia» e «interferencia». En lo que se refiere al primer término, su importancia radica en que constituye la base para la comparación. Se consideran equivalentes las oraciones cuya estructura semántica es idéntica. En cuanto al término «interferencia», se considera que ésta nace de los procesos provenientes de las estructuras de las oraciones.

No obstante, las propuestas del modelo generativista también se abandonaron, lo que se debió principalmente al objetivo que tuvo, que era el de competencia; esto es, daba prioridad al conocimiento teórico de la lengua y no tanto a su uso.

Otro tipo de análisis contrastivo que se propuso en ese tiempo fue el psicolingüístico, fundado en 1971 por T. Slama Cazacu, que se inspiró en W. Nemser (1971). T. Slama Cazacu opinaba que en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera nos encontramos con una situación de contacto entre dos lenguas que son sistemas de comunicación de seres humanos. Por este motivo, propugnaba poner mayor énfasis en los factores humanos y psicológicos. Así pues, la transferencia lingüística se manifiesta como una noción de carácter psicológico y hace posible la comparación de los aspectos semejantes y diferentes. Además, se estudia la noción del sistema aproximativo, por el que se entiende un sistema que contiene elementos de la lengua materna del alumno y la lengua objeto de estudio. Por otro lado, se investiga el concepto de la competencia comunicativa, es decir, «la habilidad del estudiante para comunicarse verbal y no verbalmente en situaciones culturales restringidas» (I. Santos Gargallo 2004:49.).

Sin embargo, es preciso manifestar que este modelo también resultó incompleto en sus aspiraciones, ya que sus análisis son preliminares y requieren de una evaluación

mediante experimentaciones de carácter inductivo que tomen en consideración los procesos psicológicos subyacentes al comportamiento lingüístico.

Asimismo, hay que mencionar el análisis contrastivo mixto utilizado inicialmente por el *Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project*<sup>1</sup>, que resulta ser una combinación entre los modelos generativo y estructuralista, en donde el primero desempeñaba la función de comparar los elementos lingüísticos, en tanto que el segundo clasificaba y segmentaba los elementos que se podían contrastar. La utilidad del análisis mixto fue también cuestionada, de forma que los proyectos emprendidos en este modelo resultaron ser una mezcla desordenada de ideas, por lo que fue imperante la necesidad de establecer y explicar un modelo específico.

En el siguiente capítulo explicaremos las hipótesis que se planteaba el análisis contrastivo.

### **I. 2. 3. 1. «HIPÓTESIS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO»**

Como mencionamos anteriormente, R. Lado (1957) estableció las llamadas «hipótesis del análisis contrastivo», según las cuales el aprendizaje de una segunda lengua se lleva a cabo a base de un hábito, concretamente, de un hábito antiguo (correspondiente al de la lengua materna), que sirve como punto de partida en la constitución de hábitos nuevos (donde se ubican los de la lengua meta) que se materializan de conformidad con las semejanzas y diferencias entre los antiguos y nuevos hábitos.

Lo expuesto en el párrafo anterior tiene su origen en una teoría denominada «behaviorismo psicológico», que explica la adquisición de las habilidades lingüísticas mediante los estímulos y respuestas. Asimismo, otro concepto central de la hipótesis del análisis contrastivo lo constituye la presencia de la llamada «distancia interlingüística», cuya esencia se halla en el hecho de que cuanto más sea la distancia que exista entre la lengua nativa y la lengua meta más complicado será el aprendizaje.

R. Lado (1957) opina que aprender una lengua extranjera resulta ser algo muy distinto de aprender una lengua materna. Por este motivo, el marco comparativo entre la

---

<sup>1</sup> FILIPOVIC, R. The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project so Far. En FILIPOVIC, R. (ed.): *Zagreb Conference on English Contrastive Projects, 7-9 December 1970, Papers and Discussions*, Zagreb, 1971, p. 31-79.

lengua nativa y la extranjera es un aspecto básico e importante para que se facilite o dificulte el aprendizaje de otra lengua. Al estudiante que está en contacto con una lengua extranjera algunos elementos le resultarán bastante fáciles y otros sumamente difíciles. La comparación de la lengua materna del estudiante y la extranjera permitiría establecer las diferencias y similitudes entre la lengua materna y la estudiada así como detectar las dificultades que comúnmente surgen en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Además, C. Fries (1945) y R. Lado (1957) consideraban que los estudiantes generalmente trasladan las estructuras y el vocabulario de la lengua extranjera a su lengua nativa cuando estudian una lengua extranjera. Lo anterior acontece tanto en el periodo de recepción como en lo que se refiere a la producción de la lengua que se quiere aprender. De igual manera, dichos lingüistas recomiendan que la confrontación entre la lengua nativa y la externa prevalezca en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que se cumplan estos propósitos, los autores citados señalan que la comparación del sistema de la lengua nativa con el de la segunda lengua debe configurarse de la siguiente manera:

- Descripción comparativa de dos lenguas.
- Elaboración de una lista de aspectos no equivalentes.
- Determinación de una jerarquía de dificultad.
- Predicción de las áreas más problemáticas en el aprendizaje.
- Elaboración de recursos didácticos.

La comparación realizada siguiendo la metodología anteriormente expuesta lleva a un resultado muy concreto, que es establecer una gramática que contenga una jerarquización en las correspondencias de los diversos ámbitos gramaticales con la finalidad de detectar los problemas en el aprendizaje y las posibilidades de solución. Pero permite establecer una calificación en los siguientes aspectos: en los contenidos de los libros utilizados en la enseñanza, en la preparación de otros materiales que servirían de refuerzo, en la sustitución de materiales que no sean los adecuados y en la detección de problemas.

Las aportaciones de C. Fries y R. Lado se clasifican como la hipótesis fuerte del análisis contrastivo y a causa de su radicalismo fueron ampliamente cuestionadas. Fue R. Wardhaugh (1970) quien propuso la distinción entre las hipótesis «fuertes» y «débiles» del análisis contrastivo. Las primeras se centran en la predicción a través de la

comparación, y las segundas en el diagnóstico y explicación que hacen de las divergencias que se detectan. En la actualidad, la mayoría de los lingüistas tienden a rechazar por completo las hipótesis fuertes del análisis contrastivo. Pero, a pesar de la existencia de detractores de estas hipótesis, también hay quienes las apoyan, entre los que destaca J. Schachter (1974), quien se encargó de estudiar el empleo de las cláusulas de relativo en inglés. Además, analizó a grupos de estudiantes que hablaban diferentes idiomas, y de los cuales llegó a la conclusión de que los propios alumnos formulaban sus particulares hipótesis sobre la lengua que estaban aprendiendo, lo anterior lo hacían tomando en consideración que, si una estructura era similar, entonces la trasladaban desde su lengua materna, pero, si las estructuras no eran semejantes, entonces las empleaban en menor grado o simplemente las rechazaban. Así pues, sucintamente, los estudios de J. Schachter (1974) se referían al problema que se manifestaba entre la producción y la competencia, y argumentaban que la producción, por sí misma, no constituye una imagen concreta y exacta de los conocimientos.

### **I. 2. 3. 2. LA INTERFERENCIA. LA TRANSFERENCIA POSITIVA Y NEGATIVA.**

El análisis contrastivo dedica un gran número de estudios a la tendencia de transferir los elementos formales de la lengua nativa a la lengua extranjera y a cómo aquella influye o más bien interfiere en el aprendizaje de la lengua extranjera. U. Weinreich propone la siguiente definición del fenómeno de la interferencia:

[...] those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language. (U. Weinreich 1953:1.)// [...] *aquellos ejemplos de desviaciones de las normas de cualquier idioma que se dan en el habla de los bilingües como resultado del conocimiento de más de una lengua* [la traducción es nuestra].

R. Lado (1957) también presta atención al tema de la transferencia y confirma que los individuos tienden a transferir las formas y significados, así como su distribución, de su lengua y cultura nativas a la lengua y la cultura extranjeras. R. Ellis (1986) considera la transferencia como la base de la hipótesis del análisis contrastivo y advierte que la dificultad y los errores están directamente relacionados con la distancia

entre las lenguas estudiadas. Cuanto mayor sea la distancia, mayor será la dificultad y el número de los errores cometidos. Asimismo, R. P. Stockwell, J. D. Bowen y J. W. Martin (1965) ven una relación directa entre el grado de la diferencia lingüística y la dificultad en el aprendizaje e interpretan la interferencia como el mayor obstáculo en la creación de los hábitos nuevos en la lengua estudiada. J. Martínez Agudo (2004) señala la doble dicotomía similitud-facilidad y diferencia-dificultad, determinada por la distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua extranjera. En cambio, K. L. Jackson y R. L. Whitnam (1971) destacan que no es la diferencia sino la similitud lingüística entre la lengua nativa y la lengua nueva la que determina el grado de dificultad y puede dar lugar a errores. De igual manera, es necesario tener presente la existencia de dos tipos de interferencias:

<b>TIPO DE INTERFERENCIA</b>	<b>SE REFIERE A QUE...</b>
<b>Externa o interlingüística</b>	La lengua materna es la que propicia los errores en la lengua.
<b>Interna o intralingüística</b>	La lengua extranjera es la que incide en la interlengua del estudiante.

Por otra parte, la transferencia puede ser positiva o negativa. Cuando lo que el aprendiz transfiere de su lengua materna – o de cualquier otra – a la lengua extranjera genera un error, entonces hablamos de «interferencia» o «transferencia negativa». En cambio, cuando lo transferido resulta exitoso y se consigue comprender o producir correcta y adecuadamente un enunciado, un texto, un gesto, etc., en la lengua extranjera, normalmente en casos de similitudes en ambos idiomas, entonces tiene lugar la «transferencia positiva» (A. Armendáriz y C. Ruiz Montoni, 2005: 82).

### **I. 2. 3. 3. «LA HIPÓTESIS DE LA MARCA DIFERENCIAL» Y «LA HIPÓTESIS DE LA IDENTIDAD».**

F. R. Eckman (1985) estudia las hipótesis del análisis contrastivo, señalando que éstas deben llamarse «hipótesis de la marca diferencial», y que en ellas debe prevalecer un estrecho vínculo entre la tipología y el grado de dificultad. Dentro del tipo de hipótesis planteada por F. R. Eckman destacan las siguientes afirmaciones:

Las áreas de dificultad que un estudiante de una segunda lengua tendrá pueden predecirse basándose en la comparación de la lengua modelo y la lengua nativa, de manera que:

- a. Aquellas áreas que son diferentes en la lengua modelo y que están relativamente más marcadas que en la lengua nativa serán más difíciles.
- b. El grado de dificultad asociado a aquellos aspectos de la lengua modelo que son diferentes y que están más marcados que en la lengua nativa se corresponden con el relativo grado de marca asociativa a aquellos aspectos.

Aquellas áreas de la lengua modelo que son diferentes de la lengua nativa y no están relativamente más marcadas no serán difíciles. (F. R. Eckman 1985, en: B. Wheatley, 1985: 3-22)

Por otra parte, es preciso mencionar que en lo que concierne a la hipótesis de la marca diferencial, ésta se distingue del análisis contrastivo, puesto que no se refiere únicamente a los ámbitos de problemas que pueden suscitarse entre la lengua madre y la lengua meta, sino que también trata de determinar el grado de su dificultad y los aspectos que no presentan ninguna dificultad en el aprendizaje.

Cabe citar otra opción alternativa al análisis contrastivo, llamada «hipótesis de identidad», en la que resultan concordantes los procesos de adquisición de la lengua nativa del estudiante y el del aprendizaje de la lengua meta que se va a aprender. Dicha hipótesis de identidad encuentra su fundamento en el mentalismo, que, a su vez, está íntimamente vinculado con la postura teórica de la psicolingüística expresada por los generativistas, quienes manifiestan que el lenguaje es una capacidad innata del individuo, así como también constituye una de las principales fuentes del conocimiento. En cuanto a la manera en que se manifiesta el aprendizaje de una lengua materna, conviene destacar que la hipótesis de identidad establece que la lengua se inicia desde la misma niñez, es decir, un niño selecciona los datos de la diversidad que le rodean y lo hace porque cuenta con una habilidad que le permite adquirir el lenguaje de manera automática. Respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, se aprecia que las directrices que utilizan los individuos adultos para tal efecto son concordantes con las empleadas por el niño. Asimismo, en este tipo de aprendizaje el estudiante debe disponer de una organización mental que lo lleva a emplear una determinada cantidad de estrategias para desarrollar habilidades lingüísticas en una lengua extranjera. Según la hipótesis de identidad, las estrategias empleadas por un adulto son semejantes a las utilizadas por un niño. Cabe también agregar que la hipótesis en cuestión deja sin validez y de manera crítica y consciente la noción de interferencia del análisis

contrastivo. Así, entonces, si el aprendizaje de una lengua extranjera se constituye por la jerarquización de las estructuras propias de la lengua que se está aprendiendo, y no por las que atañen a la de la lengua materna, los errores resultan ser similares a los que cometen los niños y se encuentran supeditados a la estructura de la lengua extranjera.

## **I. 2. 3. 4. PROYECTOS EMPÍRICOS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO**

Cabe destacar varios proyectos de países europeos y de EE.UU. que contribuyeron de manera significativa al desarrollo de la investigación en el campo de la lingüística contrastiva. Primeramente, en lo que respecta a EE.UU., los orígenes del estudio del modelo de análisis contrastivo se remontan a la década de los años sesenta. Su mayor representante fue C. Ferguson, quien en su momento ocupó el cargo de director del Centro de Lingüística Aplicada de Washington, y cuya actividad a favor de lingüística contrastiva tuvo importancia no sólo en EE.UU., sino también en Europa. Los estudios en materia contrastiva en Estados Unidos emplearon como lengua base el inglés; también tuvo gran importancia como lengua meta el alemán, así como algunas otras lenguas provenientes principalmente de Europa Oriental.

En cuanto a Europa se distinguieron los estudios efectuados por la Escuela de Praga, principalmente los que se realizaron en la década de los años cincuenta. Es preciso destacar la trascendental influencia en una serie de análisis empíricos reorientados pedagógicamente que ejerció el Centro de Lingüística Aplicada de Washington DC y que tuvo como principal temática de estudio el considerar el contraste del inglés como lengua meta con múltiples lenguas.

Entre los proyectos empíricos de análisis contrastivo que acabamos de mencionar vamos a analizar los más importantes a nuestro juicio, sobre todo los financiados y asesorados por el Centro de Lingüística Aplicada de Washington DC:

1. Proyecto Contrastivo Yugoslavo Serbocroata-Inglés (R. Filipovic).
2. Proyecto Polaco (J. Fisiak).
3. Proyecto Contrastivo Rumano (D. Chitoran).
4. Proyecto Contrastivo Húngaro (D. L. Dezló).
5. Proyecto PAKS (G. Nickel).

1. El Proyecto Contrastivo Yugoslavo Serbocroata-Inglés (YSCECP) se inició a finales de los años sesenta bajo la dirección del profesor R. Filipovic. Lo financiaron la Comisión de Relaciones Culturales con Países Extranjeros, el Consejo Croata de Investigación Científica y la Fundación Ford, y lo asesoró el Centro de Lingüística Aplicada de Washington DC. Se considera uno de los más ambiciosos y fructíferos. El objetivo que se propusieron los investigadores de este proyecto fue analizar las diferencias y similitudes entre el serbocroata y el inglés en todos los niveles de la descripción lingüística, para mejorar los métodos y técnicas de instrucción en la enseñanza del inglés a personas cuya lengua nativa fuera el serbocroata. El modelo lingüístico que escogieron fue una combinación de estructuralismo y generativismo. R. Filipovic opta por trabajar conjuntamente con los modelos de análisis contrastivo y análisis de errores. Opina que los dos se complementan y que la experimentación a través del análisis de errores aporta información sobre aquellas áreas de interferencia que resultan más difíciles para los estudiantes. Sin embargo, admite que la interferencia con la lengua materna no constituye la única fuente de errores.

Como resultado de este proyecto se publicó una gramática contrastiva y material con fines pedagógicos que fueron divulgados por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filología de la Universidad de Zagreb.

2. El Proyecto Polaco. Dirigido por el profesor J. Fisiak, comenzó en 1964, pero las actividades no se desarrollaron hasta 1965, momento en que se volvió a abrir el Instituto de Inglés de la Universidad de Poznań (Polonia). El objetivo principal de este proyecto fue la comparación de las lenguas polaca e inglesa para determinar las diferencias y similitudes con el propósito de identificar las áreas de dificultad. De todos los proyectos, es el único, junto al PAKS (inglés-alemán), que adopta de manera exclusiva el modelo lingüístico generativo-transformacional. La construcción de una gramática contrastiva y el diseño de material didáctico fueron las prioridades y los resultados de este proyecto. Además, en 1967, J. Arabski realizó un análisis lingüístico de errores en la expresión escrita de estudiantes polacos de inglés, que se incluyó en este trabajo y se publicó en 1968. Gracias al proyecto se organizaron diversas actividades, a saber: conferencias, seminarios y publicaciones.

3. En el Proyecto Contrastivo Rumano, que oficialmente comenzó en 1969, participaron las siguientes instituciones: el Departamento de Inglés y el Departamento



de Rumano de la Universidad de Bucarest, la Academia de la República Socialista de Rumania y el Centro de Lingüística Aplicada de Washington DC. Fue dirigido por el profesor D. Chitoran. Los objetivos del proyecto, diseñado para los profesores rumanos de inglés, fueron los siguientes:

1. Comparación sistemática de los sistemas lingüísticos del inglés y el rumano.
2. Sistematización de las diferencias y similitudes entre los mismos, y sus implicaciones psicolingüísticas.
3. Uso de los resultados para la producción de material didáctico más sofisticado y efectivo. (Santos Gargallo, 1993:75),

El modelo de investigación al que se da preferencia consiste en los procedimientos inductivos y deductivos, análisis de errores y análisis contrastivo. Sin embargo, se critica el análisis contrastivo tradicional, es decir, su versión fuerte, y se considera importante la interferencia como concepto dinámico y bidireccional (de L1 a L2 y de L2 a L1). El material del análisis de errores estuvo constituido por los exámenes de admisión al Departamento de Inglés de la Universidad.

4. Las actividades preliminares del Proyecto Contrastivo Húngaro (inglés-húngaro) empezaron a mediados de los años sesenta en el Instituto de Inglés de la Academia de Ciencias Húngara y fue dirigido por el profesor D. L. Dezsó. Las primeras investigaciones estuvieron dedicadas a los estudiantes adultos. En un principio, se realizaron varios trabajos en análisis de errores y contrastes tipológicos entre el húngaro y diversos idiomas, tanto de la familia uraloaltálica como del inglés, ruso y serbocroata. Sin embargo, el comienzo oficial del Proyecto Contrastivo Húngaro fue en 1971, cuando J. Lotz, el nuevo director del Centro de Lingüística Aplicada de Washington DC, ofreció al Instituto de Inglés de la Academia de Ciencias Húngara un plan para llevar a cabo estudios contrastivos entre inglés y húngaro. A pesar de un gran escepticismo y de las críticas, el modelo lingüístico que se adopta es el estructuralista:

Los investigadores son especialmente conscientes [...] de las diferencias tipológicas entre el inglés, lengua indoeuropea, y el húngaro, perteneciente al grupo uraloaltálico, y por ello se enfatizan las relaciones semánticas para obtener una semántica contrastiva. (I. Santos Gargallo 1993:77.).

5. El Proyecto PAKS entre el inglés y el alemán sigue líneas de investigación similares a los proyectos mencionados más arriba. Comenzó en los años sesenta y fue dirigido por el profesor G. Nickel. El modelo lingüístico que escoge este Proyecto es el generativo-transformacional, poniendo especial énfasis en las implicaciones semánticas. Está dirigido a los estudiantes de nivel avanzado, tal y como advierte E. Köning:

La lingüística contrastiva tiene muy poco que hacer en los primeros niveles de aprendizaje, siendo su utilidad más obvia en niveles avanzados y particularmente en el ámbito de aprendizaje de la universidad. (E. Köning 1971:78.)

No se pueden omitir aquí las actividades realizadas en el Instituto de la Lengua Alemana, denominadas también «Proyecto Instituto Mannheim». Su objetivo principal fue estudiar y describir el alemán actual para mejorar su enseñanza. Como resultado de una conferencia general sobre las posibilidades de aplicación de la lingüística contrastiva en la enseñanza de la lengua alemana, en 1970 surgió la iniciativa de crear «gramáticas contrastivas de varias parejas de lenguas, tomando siempre el alemán como lengua base, y como lenguas modelo el francés, el japonés, el español y el rumano» (I. Santos Gargallo, 1996:80.). Su objetivo se centró en la diagnosis y explicación de los errores (versión débil del análisis contrastivo) y no en su predicción, como intentaba la versión fuerte. No obstante, la aplicación pedagógica de las descripciones contrastivas de dichos proyectos dependía totalmente del uso que quisieran hacer de ellas los profesores. La teoría lingüística utilizada para cada proyecto se eligió según los siguientes criterios: terminología común en ambas comunidades lingüísticas, tradiciones gramaticales en común y preferencias del equipo de investigación.

## **I. 2. 3. 5. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

La enseñanza contrastiva tiende a determinar una presentación simultánea de las estructuras de la lengua meta contrastadas con las de la lengua nativa. Este tipo de enseñanzas tiene, como es lógico en estos casos, tanto sus seguidores como sus detractores:

- a) Los simpatizantes, entre los que destaca J. Carroll (1963), consideran que existe una imperiosa necesidad de que la

enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se base en el llamado conocimiento de las «intrigas» de la lengua que se pretende aprender. Por otro lado, lingüistas, como M. Sharwood-Smith (1978), G. Nickel y K. H. Wagner (1968) y H. Hammerly (1973), ponen énfasis en el conocimiento de las estructuras más difíciles para los estudiantes, lo cual puede mejorar la enseñanza.

- b) En lo que se refiere a los detractores de la enseñanza, entre los que podemos contar a R. Hadlich (1968) y J. C. Richards (1974), suponen que es innecesario estudiar este método, ya que en vez de advertir sobre los errores, prácticamente los provoca.

La enseñanza contrastiva se apoya para la realización de sus objetivos en los siguientes métodos:

a) Método de traducción, según el cual la traducción resulta ser una óptima opción para concienciar a los alumnos sobre las diferencias y similitudes existentes entre la lengua nativa y la lengua que se pretende aprender. R. J. Di Pietro (1971) fue un gran defensor de este método, que consideraba la traducción inevitable, especialmente cuando las estructuras en la lengua materna y la lengua objeto de estudio coinciden.

En lo que se refiere a los aspectos negativos que tiene el método de traducción, I. Santos Gargallo (1992) opina que el empleo de éste, si bien puede auxiliar en un inicio del proceso lingüístico, a la larga se convierte en un hábito complicado de erradicar, sobre todo en los niveles más avanzados. Por ello, en la actualidad este método es repudiado para su utilización como técnica para el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, autores como A. Hurtado (1988) consideran la necesidad de rehabilitar el método de traducción para que pueda ser utilizado como ejercicio práctico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Precisamente A. Hurtado (1988) destaca las ventajas que tiene el método de traducción, entre las que se pueden enumerar las siguientes:

- Con el empleo de la traducción el estudiante puede perfeccionar tanto el conocimiento de la lengua nativa como el de la extranjera.

- Sirve como un ejercicio constante contra las interferencias.
- El alumno adquiere destreza de análisis, de síntesis, de creatividad, además de aumentar su capacidad asociativa y de deducción.
- Se adquiere la pericia para poder traducir con mayor facilidad.

b) Método audiolingual. Surge en Gran Bretaña durante la década de los años treinta, y no fue aceptado sino tiempo después. Tuvo como fuente de apoyo a la lingüística estructural de L. Bloomfield y su Escuela, así como también a la psicología behaviorista. Del mismo modo, para el método citado fueron de significativa importancia las aportaciones realizadas por C. Fries y R. Lado, sobre todo en lo que respecta a los temas concernientes a la expresión oral, la presentación y práctica de las estructuras a través de la imitación de los *pattern-drills*. Considera que para que el alumno pueda aprender una lengua es preciso que lo haga a través de unidades lingüísticas delimitadas en forma de estructuras, que deben ser constantemente repetidas y ejercitadas con la intención de hacerlas automáticamente un hábito. La función del alumno se limita a escuchar y repetir lo que el maestro enseña, así como a responder a preguntas que éste último le formula. Por su parte, la presencia del profesor resulta jugar un papel importante en la realización de este método. Por lo que respecta al material didáctico, éste debe estar perfectamente organizado en lo que concierne a las estructuras gramaticales. Se precisa realizar constantes ejercicios de pronunciación y revisiones exhaustivas de los contenidos anteriormente presentados. Se aconsejan actividades orales, lectura de textos y ejercicios escritos para consolidar las nuevas estructuras gramaticales y léxicas.

A parte de las anteriores consideraciones, muchos lingüistas critican la enseñanza basada en el análisis contrastivo por ser un proceso cerrado, que no permite la creatividad y el aprendizaje adecuados en circunstancias de comunicación reales.

En referencia a la aplicación del análisis contrastivo en el aula, se opina que este tipo de enseñanza generalmente está centrado en el profesor de lenguas y en mejorar la calidad de la instrucción.

Por su parte, C. James (1980) menciona las siguientes aplicaciones pedagógicas del análisis contrastivo:

- 1) Predicción del error;
- 2) Diagnóstico del error;

- 3) Evaluación;
- 4) Programación.

La primera comprende la identificación de los errores potenciales del alumno, así como su tendencia de fosilización. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Tran-Thi-Chau (1975), J. C. Richard (1974) y L. Mukattash (1986), el 50% de los errores lingüísticos proviene de las interferencias de la lengua nativa con la lengua extranjera. En cuanto a la segunda aplicación del análisis contrastivo a la enseñanza de lenguas extranjeras, se trata de precisar los orígenes del error con la finalidad de realizar los ejercicios correspondientes para erradicarlos. En lo que se refiere a la evaluación, se lleva a cabo mediante pruebas o tests que verifican la capacidad y competencia del alumno; en ellos se contiene todo aquello que se ha enseñado. La última aplicación pedagógica del análisis contrastivo es la programación constituida por una serie de directrices pedagógicas, que se manifiestan para determinar la selección del material que se usará en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **I. 2. 3. 6. RESUMEN DE LOS CONCEPTOS PRINCIPALES DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO**

A continuación presentamos un cuadro que recoge los datos más importantes del método de investigación del análisis contrastivo (I. Santos Gargallo 1993:73).

<b>Aparición y vigencia</b>	de 1945 a 1967
<b>Principales exponentes</b>	C. Fries y R. Lado
<b>Base teórica</b>	Considera que la comparación sistemática y sincrónica de la lengua materna y la lengua extranjera permitirá establecer las diferencias y similitudes entre ambas. Con lo anterior se predecirán los aspectos que presentan mayor dificultad en el aprendizaje de la lengua objeto de estudio.
<b>Nociones fundamentales</b>	Interferencia y error.
<b>Procesos metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción comparativa de dos lenguas.</li> <li>• Elaboración de una lista de aspectos no equivalentes.</li> <li>• Determinación de una jerarquía de dificultad.</li> <li>• Predicción de las áreas más</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• problemáticas en el aprendizaje.</li> <li>• Confección de recursos didácticos.</li> </ul>
<b>Posturas críticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitada aplicabilidad en la enseñanza.</li> <li>• Complejidad para entender las descripciones en razón de que son sumamente abstractas.</li> <li>• Carencia de una única teoría lingüística.</li> <li>• Visión limitada de las causas del error.</li> <li>• Errores en las predicciones</li> </ul>
<b>Métodos de enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El de traducción.</li> <li>• El audiolingual.</li> </ul>
<b>Aportaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia la enseñanza de lenguas extranjeras centrada en el alumno.</li> <li>• Constituye la base del análisis de errores.</li> <li>• Nos da la posibilidad de entender los estudios de interlengua.</li> </ul>

#### **I. 2. 4. EL ANÁLISIS DE ERRORES**

En 1967 se publicó el artículo de S. P. Corder titulado «The significance of learner's errors», que inició una nueva corriente dentro de la lingüística contrastiva. Fue una respuesta a las críticas hacia el análisis contrastivo. El nuevo modelo de investigación estudiaba los errores de los aprendices de lenguas extranjeras con el propósito de llegar a conocer sus causas e investigar las estrategias que utilizan consciente e inconscientemente. El análisis de errores estudiaba las producciones reales en la lengua meta de los aprendices y no se basaba solamente en la comparación de estructuras gramaticales en las distintas lenguas. «Consistía, en su fase inicial, en la recopilación de muestras de lenguaje; posteriormente, en la correspondiente identificación de los errores cometidos; luego, en su descripción, en su explicación psicolingüística y, finalmente, en su evolución. Se intentó básicamente descubrir la dinámica del proceso de adquisición lingüística» (J. Martínez Agudo, 2004:81-82). Además, S. P. Corder (1967) advierte de que a través de la explicación de los orígenes de los errores se pueden estudiar los mecanismos o estrategias psicolingüísticas, entre ellas la interferencia como una estrategia más. Por otro lado, el mismo autor añade que la evaluación de la gravedad del error ayuda a buscar un posible tratamiento.

Los estudios del análisis de errores no rechazan los resultados de la investigación del análisis contrastivo, sino que se sirven de ellos y los complementan. Debemos tener presente que una de las más fuertes críticas que se hicieron al análisis contrastivo fue en el sentido de que éste era un sistema bastante fragmentario, además de que no podía dar solución a todos los problemas que se le presentaban en materia lingüística. Existen autores como J. C. Richards que manifiestan que el análisis de errores constituye una fuente significativa de comprobación de la información recopilada a través de un análisis contrastivo. Éste último predice los errores. Sin ninguna duda, el análisis de errores fue una respuesta a las críticas hacia el análisis contrastivo, que desarrolló su propio modelo de investigación, basándose en sus descubrimientos.

Por otro lado, el análisis de errores demostró que la interferencia lingüística no puede justificar ni explicar todos los fallos cometidos por los aprendices y que existen otros muchos factores que influyen en su producción y que también hay que tomar en consideración. Según J. Martínez Agudo (2004), el análisis de errores tiene valor diagnóstico, a diferencia del análisis contrastivo, que tiene carácter predicativo. Gracias al análisis de errores se observó que éstos reflejaban ciertas estrategias que a los aprendices les servían para salir de ciertos apuros comunicativos. Además, se repetían con tanta frecuencia que incluso se podían considerar universales. Asimismo, debido a dichos estudios se empezó a considerar el error como un elemento más –e incluso inevitable– del proceso de aprendizaje. Con todo, el error constituye el índice de las diferentes etapas por las que tiene que pasar el aprendiz al adquirir una nueva lengua.

El análisis de errores se apoyaba en las teorías de la adquisición de la lengua materna de N. Chomsky (1965), según las cuales los procesos de adquisición de una lengua nativa y de una extranjera son iguales, es decir, un aprendiz de una lengua extranjera y un niño aprenden la gramática de la misma manera: a partir de un dispositivo interno. Se creía que la adquisición de una lengua, tanto por un niño como por un aprendiz de una lengua extranjera, era un proceso creativo que activa un mecanismo interno capaz de construir la gramática de una lengua basándose en los datos a los que está expuesto.

S. P. Corder (1967) también insiste en que el proceso de adquisición de lenguas extranjeras de personas adultas se parece al de los niños, dado que los adultos formulan y comprueban hipótesis sobre la nueva lengua de la misma forma que los niños lo hacen con respecto a su lengua materna. El mismo autor señala también algunas diferencias

entre los dos procesos. El número de hipótesis que uno tiene que verificar aprendiendo su lengua materna es ilimitado, mientras que al aprender una lengua extranjera uno tiene que comprobar si los sistemas de la nueva lengua son los mismos que los de la primera y, en caso de falta de equivalencias, determinar las diferencias. De esta forma, la lengua materna sí puede facilitar la tarea de aprendizaje de lenguas extranjeras.

El material de investigación resulta de enorme trascendencia en el campo del análisis de errores, en donde se han utilizado pruebas o exámenes gramaticales, redacciones y traducciones como fundamento de sus estudios empíricos.

En relación al procedimiento que se efectúa en el análisis de errores, el lingüista S. N. Sridhar (1980) distingue las siguientes etapas:

- 1) Especificación de los objetivos;
- 2) Identificación del perfil del sujeto informante;
- 3) Elección de pruebas que se van a estudiar;
- 4) Realización de las pruebas;
- 5) Detección de los errores;
- 6) Clasificación de los errores;
- 7) Análisis estadístico de la aparición de los errores;
- 8) Estudio de las causas de los errores;
- 9) Determinación de las áreas que presentan mayor dificultad;
- 10) Especificación del nivel de irritabilidad generado en el oyente;
- 11) Elaboración de recursos para el tratamiento de los errores y su aplicación en la didáctica.

En el siguiente capítulo analizaremos el concepto de error según el modelo de investigación en cuestión.

#### **I. 2. 4. 1. EL CONCEPTO DE ERROR**

Generalmente se considera que un error es una desviación sistemática y que sucede continuamente y afecta a las directrices normativas estándar del sistema de la lengua meta en cuyo proceso de aprendizaje se encuentra inmerso el estudiante.

Según J. Martínez Agudo (2004), la revolución o el cambio más importante del análisis de errores consiste en la concepción del error, que ya no se considera como algo negativo, sino como índice de los estadios por los que atraviesa el aprendiz en el



proceso de asimilación de la lengua meta. Éste es el concepto clave tanto del modelo de investigación de análisis de errores como de todo el campo de adquisición de lenguas extranjeras. Se valora el error y se analiza en el contexto de las producciones de los aprendices con el propósito de estudiar los estadios por los que se pasa en el aprendizaje de un idioma. Asimismo, la nueva concepción del error ha contribuido a la pérdida del miedo a éste. Ya no es «un pecado» (*op. cit.*, 22); al contrario, constituye un paso inevitable y obligado en el aprendizaje. Por otro lado, se le enseñan al aprendiz las técnicas de superación del error y se le ayuda a identificar las estrategias que utiliza y a ampliarlas con otras nuevas. Se le estimula también a corregirse.

No obstante, la cuestión de la corrección de errores siempre ha sido muy polémica. Uno de los autores que más critica la corrección del error durante el discurso lingüístico es S. D. Krashen (1985), quien opina que este tipo de corrección no alienta al estudiante a expresarse en la lengua meta, sino que tiene el efecto contrario, es decir, le desalienta a incluso intentarlo. C. Baker (1993) precisa el momento en que debería realizarse. Según él, los errores «pueden ser corregidos cuando el objetivo es formal» (*op. cit.*, 155). Sin embargo, la corrección en un momento inadecuado puede causar ciertos estados de ansiedad, temor e inhibición. Por lo tanto, se aconseja la autocorrección y el autodescubrimiento del error (J. Martínez Agudo, 2004.). Por otro lado, L. Selinker (1992) y J. C. Richards (1974) consideran la producción de errores como una estrategia de aprendizaje por medio de la cual el aprendiz comprueba sus hipótesis lingüísticas. No es un factor negativo, sino positivo e indicador de la comprobación de su hipótesis (L. Selinker, 1992). En el siguiente gráfico J. Martínez Agudo (2004:90.) ilustra la relación entre la producción del error como una estrategia de aprendizaje y la construcción del nuevo conocimiento de una segunda lengua.



### **I. 2. 4. 1. 1. LAS CLASIFICACIONES DE ERRORES**

El análisis de errores ofrece varias clasificaciones de los mismos. S. P. Corder (1973) distingue cuatro tipos: omisión, adición o agregado, selección y orden anómalo. El primero consiste en la omisión de una forma lingüística, el segundo, en la adición de una forma innecesaria, el tercero, en la elección de un elemento incorrecto y el último, en la falta de orden paramétrico de la lengua meta. Otra clasificación de S. P. Corder (1973) sugiere la división entre los errores productivos, relacionados con la actuación, y los receptivos, relacionados con la comprensión y recepción de la información. R. Ellis (1986), en cambio, aboga por la distinción entre sobregeneralización, omisión y transferencia. La sobregeneralización es «una aplicación excesiva de las estrategias de generalización dentro de la L2» (A. Armendáriz y C. Ruiz Montoni 2005:83.). La omisión la hemos definido más arriba, y la transferencia es uno de los conceptos clave de la lingüística contrastiva: consiste en el uso de elementos de una lengua en otra. Puede producirse tanto de la lengua materna a la lengua extranjera como entre cualesquiera otras lenguas que uno conozca. Hablamos de transferencia negativa o interferencia cuando lo que el aprendiz transfiere de su lengua materna o de cualquier otra lengua a la lengua extranjera genera un error. En cambio, cuando lo transferido resulta exitoso y facilita el aprendizaje, se trata de una transferencia positiva.

Otros autores, como M. Burt y C. Kiparsky (1997), clasifican los errores en globales y locales. Los primeros afectan a la totalidad de un enunciado, y los segundos, solamente a un elemento específico. Como comenta M. P. Péry-Woodley (1990), los errores morfosintácticos no impiden la comunicación, sin embargo, los fonéticos y léxicos la pueden dificultar seriamente. Por otro lado, es posible y muy común negociar significados en la interacción oral, lo que no es posible en el discurso escrito.

### **I. 2. 4. 1. 2. LA GRAVEDAD DEL ERROR**

N. E. Enkvist (1973) menciona tres parámetros de la gravedad del error:

- 1) La gramaticalidad;
- 2) La aceptabilidad;
- 3) La apropiabilidad.

El primero, obviamente, está asociado a la gramática, esto es, si algo es correcto o no de acuerdo con las normas gramaticales de una lengua. El segundo criterio comprende la relación entre un enunciado y el juicio del oyente, es decir, si lo considera aceptable y entendible. El último parámetro propuesto por N. E. Envist se refiere al significado o a la apropiabilidad de un enunciado en un contexto. Cabe mencionar a otros lingüistas, como J. M. Fayer y E. Krasinski (1987) y A. Davies (1984), quienes miden la gravedad del error en función de la inteligibilidad, es decir, la reacción y efecto que produce en el oyente. S. Johansson (1972), en cambio, para el mismo criterio ofrece el término «comprensibilidad». Es importante tener en cuenta que establecer criterios de gravedad del error y, en general, determinar lo que es un error y lo que no lo es no es una tarea fácil, ya que en muchos casos resulta muy subjetivo y cuestionable.

Según S. Fernández López, «si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no son sólo ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error, y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua». (1990:51).

Como apuntábamos más arriba, los errores tienen varios significados. En primer lugar, son inevitables e indispensables para el aprendiz, ya que constituyen una estrategia de comprobación de sus hipótesis sobre el funcionamiento de la nueva lengua; en segundo lugar, constituyen una fuente de información para el profesor, dado que le indican si el estudiante ha entendido el material, qué conceptos le resultan problemáticos y en qué debería centrarse para ayudarlo; y, por último, los errores ofrecen a los lingüistas información sobre cómo se aprende una lengua y las estrategias utilizadas por los aprendices en su proceso de adquisición de la lengua. Sin embargo, el tema de las estrategias lo desarrollaremos más detenidamente con posterioridad.

#### **I. 2. 4. 2. EL DIALECTO TRANSITORIO**

Otro concepto fundamental del análisis de errores es el dialecto transitorio conocido como «dialecto idiosincrásico» o «sistema de compromiso». Se considera una noción básica del modelo analizado, puesto que está relacionado directamente con el concepto de error. Dicho sistema lingüístico tiene las siguientes características, a saber:

- Cuenta con una gramática particular.
- Es inestable, ya que se encuentra en continua transición.

- Se describe con el empleo de una serie de reglas que provienen, a su vez, de las reglas propias de la gramática de la lengua extranjera.
- Las oraciones que la conforman no son erróneas, sino de naturaleza idiosincrásica.
- Se torna peculiar, ya que lo emplean los alumnos en forma individual o colectiva.
- Se cree que el alumno, al comenzar a estudiar una segunda lengua, a la par desarrolla fases de aproximación a la lengua meta. Dichas etapas constituyen un nivel de competencia en una progresión que aumenta.
- No está reconocido socialmente, es decir, no es utilizado por ningún grupo social.
- No posee su propia morfología,
- Contiene un léxico predominantemente polisémico.
- Se caracteriza por un número limitado de categorías gramaticales.

Por otra parte, S. P. Corder (1981) distingue otros tipos de sistemas aproximativos, que a diferencia del analizado anteriormente, están reconocidos socialmente. Dichos sistemas son consecuencia del contacto entre las lenguas, así como de distintos tipos de discursos. Por tal motivo, S. P. Corder (1981) considera la existencia de la lengua de los poetas, la lengua de los afásicos y la interlengua de los estudiantes de lengua meta. Así, es necesario tener presente que los sistemas aproximativos son registros reducidos, puesto que simplifican normas lingüísticas que son más complejas.

### **I. 2. 4. 3. ESTUDIOS EMPÍRICOS DEL ANÁLISIS DE ERRORES**

Los estudios empíricos se realizaron durante gran parte de la década de los sesenta en razón del carácter fragmentario del análisis contrastivo; en este sentido destacan las aportaciones que al respecto hicieron algunos autores tales como J. Arabski (1968), L. Duskova (1969) y M. F. Buteau (1970), principalmente. Para explicar

algunos estudios empíricos que antaño se llevaron a cabo creemos pertinente hacerlo mediante el uso de la siguiente tabla:

<b>Autores</b>	<b>Años en que realizaron sus estudios</b>	<b>Aportaciones</b>
J. Arabski	1968	Su análisis de errores se basó en la expresión de alumnos polacos que estudiaban inglés. Obtuvo como resultados principales la diferenciación entre <u>interferencia externa (interlingüística)</u> e <u>interferencia interna (intralingüística)</u> . En la primera, la lengua nativa del alumno es el origen de los errores, en tanto que en la segunda la lengua externa es la que causa los errores.
L. Duskova	1969	Estudió los errores lingüísticos en alumnos checos que estudiaban inglés. Clasificó los errores según las categorías gramaticales que presentaban mayor dificultad para los estudiantes. Llegó a la conclusión de que el análisis contrastivo, a pesar de sus innumerables deficiencias, no puede ser rechazado, sino complementado.
M. F. Buteau	1970	Analizó los errores provenientes de un grupo diverso de estudiantes de francés, a los que organizó dependiendo de la lengua que hablaran en casa. Su conclusión fue que un análisis de errores es necesario para conocer los factores que determinan el nivel de problemas que se suscitan en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
A. T. Bhatia	1974	Llevó a cabo un estudio de errores de alumnos hindúes de inglés. Tuvo en cuenta otros factores, aparte de la interferencia interlingüística, y puso énfasis en enfocar la enseñanza de las zonas que provocan más dificultad.
M. Ghadessy	1976	Realizó un análisis de los errores de estudiantes iraníes. En su estudio siguió las pautas o indicaciones de S. P. Corder y confirmó sus hipótesis.
L. Mukattash	1986	Estudió el caso de los estudiantes árabes de inglés. Llegó a la conclusión de que las pruebas no siempre son una fuente de información fiable, dado que los estudiantes frecuentemente evitan los aspectos de la lengua que no dominan bien y de los que no están seguros o los aprenden de memoria sin entender. Asimismo, criticó la corrección de errores sistemática que según L. Mukattash no era efectiva o eficaz.

No obstante, aparte de las diferencias metodológicas que tenían los estudios antes referidos, los objetivos que se planteaban eran comunes, es decir, tendían concretamente a conocer la competencia gramatical del estudiante.

Por otro lado, S. P. Corder (1981) propone un modelo comunicativo e intenta enfocar los objetivos de la investigación en el campo de análisis de errores en la competencia global del estudiante, es decir, teniendo en cuenta tanto los elementos gramaticales como los comunicativos. Además, opinaba que los procedimientos empleados hasta ese momento resultaban ser inadecuados, por lo que consideró menester realizar un análisis más minucioso del sistema aproximativo del estudiante, y en éste debían no sólo tomarse en consideración los errores sino también los aciertos que los alumnos tuvieran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Lo anteriormente expuesto básicamente tenía como propósito esencial proveer de información veraz sobre la competencia del alumno en términos comunicativos. En lo que concierne a los autores que realizaron estudios para un modelo comunicativo podemos mencionar a los siguientes: M. Olsson (1973), M. Burt y C. Kiparski (1972), M. Tomiyna (1980) y A. Chun, R. R. Day, N. A. Chenoweth y S. Luppescu (1982), quienes analizaron el efecto comunicativo de los errores detectados en la producción lingüística y se dedicaron a la reformulación y preparación de recursos didácticos utilizados en el proceso de instrucción.

#### **I. 2. 4. 4. LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE ERRORES A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Simultáneamente a la investigación que se realizó en el campo del análisis de errores surge una nueva opción metodológica en la enseñanza de una segunda lengua, que se ha dado en llamar «enfoque comunicativo». Dicha alternativa centra su atención en las necesidades comunicativas que tienen los alumnos, así como en el conocimiento de la lengua que se requiere para llevar a cabo objetivos comunicativos sin limitarse sólo a las estructuras gramaticales.

El concepto del enfoque comunicativo se fundamenta en las investigaciones realizadas por el Consejo de Europa y en los análisis llevados a cabo por D. Wilkins (1976), quien consideraba que la lengua es una herramienta de comunicación y que lo trascendente es lo que se expresa y no la forma en que se dice. En cuanto a lo que se

refiere a los estudios del Consejo de Europa, hay que mencionar su modelo teórico dedicado primero a la enseñanza de la lengua inglesa y denominado «Threshold Level», luego adaptado a la lengua española y conocido como «Nivel Umbral». También cabe advertir que el enfoque que ocupa nuestra atención no elimina por completo la enseñanza de la gramática, sino que la presenta de forma implícita. Se cree que las estructuras gramaticales se allegan de manera deductiva y en razón de las necesidades comunicativas de una situación en concreto, a través de la explicación gradual de paradigmas incompletos. A diferencia del método estructural, en que la gramática se enseñaba mediante ejercicios de memorización, repetición y automatización, el enfoque comunicativo propone actividades más abiertas, creativas, atractivas y basadas en las situaciones comunicativas nociofuncionales. Su principal objetivo es alcanzar una competencia comunicativa para poder integrarse en una comunidad lingüística.

Como afirma I. Santos Gargallo (2004), la aparición del enfoque comunicativo refleja la necesidad y búsqueda de un mayor realismo en la enseñanza de lenguas extranjeras cuyo centro de atención es el aprendizaje y no sólo el método en sí. Además, se observa «una mayor tolerancia [...] que se concreta en la adopción de una actitud ecléctica que concilia varias tendencias metodológicas» (I. Santos Gargallo, 2004:101).

Cabe señalar que también ha ido cambiando la actitud hacia los errores que se consideran indicios de los diferentes estadios del proceso de aprendizaje –signos positivos– y nos dan a conocer que dicho proceso se está verificando. Además, son inevitables para alcanzar un pleno dominio de una lengua extranjera. Por otro lado, señalan a los enseñantes las áreas en las que los alumnos tendrán mayores problemas y les sirven a la hora de elaborar y seleccionar recursos didácticos que sean de más ayuda para los estudiantes.

Se ha establecido una amplia variedad de posturas teóricas ante la corrección implícita o explícita de los errores. Entre ellas se encuentran la de M. Burt y H. Dulay (1974), quienes opinan que se deberían tener en cuenta no sólo los errores sino también las formas correctas, y añaden que los estudiantes adquieren ciertos aspectos de la lengua cuando están mentalmente preparados para ellos. Establecen que no existe una técnica para corregir los errores, por lo que los estudiantes deben adoptar estrategias individuales para solucionarlos.

Otra postura teórica ante la corrección de los errores la representan M. P. Jain (1974) y J. Norrish (1983), quienes consideran que la sola corrección de los errores resulta poco eficaz y creen que es preciso que los maestros sean más tolerantes a la hora

de corregir los errores para que el estudiante pueda sentirse lo más relajado y cómodo posible al aprender una nueva lengua.

Por otro lado, C. Chaudron (1983) se muestra a favor de que el profesor reaccione ante cualquier tipo de error o duda. Además, ofrece la siguiente lista de estrategias de tratamiento de los errores:

- a. Ignora el error y pasa a otro tema o muestra aceptación del contenido.
- b. Interrumpe el discurso antes o después de que el estudiante haya concluido la producción de la frase que contiene el error.
- c. Espera a que el estudiante haya concluido la frase y después la corrige.
- d. Aprueba la frase.
- e. Muestra rechazo ante una parte o ante el total de la producción del estudiante.
- f. Ofrece la respuesta correcta cuando el estudiante no es capaz de ofrecer una satisfactoria.
- g. Repite una parte de la producción del estudiante.
- h. Añade material lingüístico, haciéndolo más completo.
- i. Enfatiza, repite o cuestiona la parte de la frase en la que presumiblemente se encuentra el error.
- j. Repite la frase sin realizar cambio alguno pero enfatizando con la entonación el lugar donde aparece el error.
- k. Corrige el error y pasa a otro tema.
- l. Informa sobre la causa del error.
- m. Pide al estudiante que se corrija.
- n. Pide a otro alumno que corrija. (C. Chaudron, 1983, en I. Santos Gargallo, 2004:104.)

Aun existiendo una gran diversidad de estudios en materia de corrección de errores, lo cierto es que, desgraciadamente, casi todos ellos carecen de directrices prácticas y eficaces para solucionarlos.

## **I. 2. 4. 5. RESUMEN DE LAS NOCIONES PRINCIPALES DEL ANÁLISIS DE ERRORES**

A continuación presentamos un cuadro que recoge los datos más importantes de dicho método de investigación (I. Santos Gargallo, 1993: 123).



<b>Aparición y vigencia</b>	1967-1972
<b>Principal precursor</b>	S. P. Corder
<b>Base teórica</b>	Realizó un análisis de carácter empírico y sistemático de los errores cometidos por los alumnos de una lengua extranjera. Considera que es necesario hacer un replanteamiento de los modelos teóricos del aprendizaje y de los errores, todo ello desde una sistemática de mayor tolerancia.
<b>Nociones fundamentales</b>	Error y dialecto transitorio.
<b>Proceso metodológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especificación de los objetivos.</li> <li>• Enunciación del perfil del informante.</li> <li>• Selección de pruebas.</li> <li>• Confección de la prueba.</li> <li>• Materialización de la prueba.</li> <li>• Clasificación de los errores.</li> <li>• Evaluación estadística de la frecuencia de los errores.</li> <li>• Explicación de los errores en cuanto a los orígenes que los provocan.</li> <li>• Detección de los aspectos de mayor dificultad.</li> <li>• Establecimiento de técnicas para la corrección de los errores.</li> <li>• Especificación de la irritabilidad que los errores provocan en el oyente.</li> <li>• Elaboración de recursos didácticos basados en la investigación de análisis de errores.</li> </ul>
<b>Posturas críticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de claridad y confusión entre explicación y descripción.</li> <li>• Imprecisión en la descripción de las categorías.</li> <li>• Se manifiesta una simplicidad en la clasificación de errores.</li> <li>• Los resultados se manifiestan de manera fraccionada.</li> </ul>
<b>Métodos de enseñanza</b>	Enfoque comunicativo.
<b>Aportaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece un procedimiento de carácter empírico y científico para realizar el análisis de la producción del alumno de una lengua extranjera.</li> <li>• Cambia la actitud ante el error, lo considera un fenómeno positivo y estudia con profundidad sus causas.</li> <li>• Establece de manera estadística los ámbitos en donde se tienen mayores problemas de aprendizaje.</li> <li>• Elabora recursos didácticos y actualiza</li> </ul>

	los existentes. • Hace valiosas aportaciones a la lingüística aplicada y a los estudios de interlengua, en particular.
--	---

## I. 2. 5. LA INTERLENGUA

El modelo de investigación de la interlengua se desarrolló en los años setenta del siglo XX y surgió como resultado de los estudios del análisis de errores, que por otra parte habían evolucionado del análisis contrastivo. El principal objetivo de la interlengua consistía en analizar el sistema lingüístico del aprendiz tanto en su totalidad como en uno de los diferentes estadios del proceso de aprendizaje.

El término fue usado por primera vez por L. Selinker (1972). No obstante, S. P. Corder (1971) desarrolló una gran parte de su investigación alrededor de este tema. Dicho concepto se ha denominado también «competencia transitoria» (S. P. Corder, 1967), «dialecto idiosincrásico» (S. P. Corder, 1971), «sistema aproximado» (W. Nemser, 1971) y «sistema intermediario» (R. Porquier, 1975).

Lo anterior sirvió de apoyo para acercarse al análisis global de la lengua producida por el alumno de la lengua meta. Cabe destacar que L. Selinker (1972:214) conceptuaba el término «interlengua» aduciendo que ésta se refería a «un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el *output* de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta».

La interlengua se caracteriza por sus propias reglas, que provienen tanto de la lengua nativa como de la lengua meta del aprendiz. Es un sistema que se manifiesta por un conjunto de procesos internos. Constituye un sistema individual y autónomo. Además, cambia sucesivamente con los diferentes estadios del proceso de aprendizaje y evoluciona hacia el dominio de la lengua meta. Es dinámica y va transformándose mediante un proceso creativo. Se distinguen dos tipos de la interlengua:

- 1) sistemática, producida por los diferentes factores externos del contexto lingüístico, situacional y psicolingüístico;
- 2) libre, producida por diversos factores no sistemáticos en un contexto discursivo.

Según la explicación teórica hecha por L. Selinker (1972), existe una serie de estructuras psicológicas implícitas en la mente del estudiante que influyen de manera significativa en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. L. Selinker (1972), inspirado por la investigación de E. Lennenberg (1975), define estas estructuras como «latentes» y las considera parte de la gramática universal. Sin embargo, no adopta todos los conceptos de la teoría innatista, ya que para él la adquisición de una lengua extranjera se realiza gradualmente mediante un desarrollo paulatino de capacidades.

Por su parte, C. Adjémiam (1976) establece sus propias características en relación con el modelo de interlengua, a saber:

- La gramática de la interlengua es diferente a la correspondiente gramática de la lengua materna, así como a la gramática de la lengua meta.
- Se caracteriza por la fosilización, que se erige como un fenómeno lingüístico que permite mantener de modo inconsciente y persistente rasgos de la gramática de la lengua nativa del alumno en la interlengua.
- Existe una regresión voluntaria, que es un aspecto lingüístico que tiene lugar cuando se detectan en la interlengua elementos léxicos y gramaticales que se desvían de las directrices normativas de la lengua objeto de estudio, aspectos que se creían superados en fases anteriores a favor de otras estructuras más cercanas a las que usaría un hablante nativo.
- Se observa una permeabilidad, que se manifiesta en el empleo de las reglas de la lengua materna del estudiante en la interlengua. Una de las consecuencias de dicho fenómeno es la sobregeneralización de las mismas reglas.

## **I. 2. 5. 1. PARADIGMAS DE LA HIPÓTESIS DE LA INTERLENGUA**

E. Tarone (1988) ofrece y describe tres paradigmas teóricos fundamentales de la hipótesis de la interlengua. A continuación los explicaremos con mayor detalle:

Paradigma 1: La competencia homogénea.

Fue elaborado por C. Adjémiam (1976), quien se apoyaba en los estudios realizados por N. Chomsky en lo que corresponde a la dicotomía de competencia y actuación. C. Adjémiam (1976) considera que el objetivo principal del modelo de interlengua es estudiar el conocimiento lingüístico del hablante-oyente ideal. Asimismo, en dicho paradigma se sostiene la idea de que la interlengua tiene el mismo estatus y nivel de importancia que cualquier otra lengua natural.

Paradigma 2: Capacidad continua.

Adopta la teoría sociolingüística de W. Labov (1972). Fue ideado por L. J. Dickerson (1975) y desarrollado por E. Tarone (1981), quien suple la noción de competencia por la de capacidad, por la cual entiende tanto el conocimiento gramatical como el comportamiento lingüístico. Entre las principales ideas que se manifiestan en este tipo de paradigma podemos enunciar las siguientes:

- La interlengua es heterogénea y se manifiesta a través de una continuidad de estilos que aparecen de manera sucesiva.
- La interlengua es sistemática, compuesta por una multiplicidad de reglas y consistente en su estructura interna.
- El estilo de interlengua más alejado de la lengua materna es el más permeable y el vernáculo el menos consistente.

Paradigma 3: Conocimiento dual.

Fue expuesto inicialmente por S. D. Krashen (1981), quien se allegó de una perspectiva psicolingüística para realizar el análisis de la interlengua. Establece la existencia de un sistema de conocimiento estructurado por dos subsistemas independientes: el de conocimiento implícito y el de conocimiento metalingüístico. El primero constituye la información implícita del modo de producir locuciones y el segundo es la información acerca de la lengua que se pretende aprender. Además, S. D. Krashen (1981) distingue la noción de adquisición –por la que entiende un proceso que se hace de manera inconsciente y que acontece cuando el niño se encuentra en el proceso de asimilación de su lengua materna– y la noción de aprendizaje –con la que se refiere a un proceso consciente de asimilación vinculado con una instrucción que se

encuentra ya normalizada. Por todo ello, la adquisición se relaciona con el conocimiento implícito, en tanto que el aprendizaje se vincula con el conocimiento metalingüístico.

En cuanto a la metodología, E. Tarone (1988) manifestaba que cualquier investigación lingüística que trastoque la interlengua de los alumnos de una lengua meta ha de ser rigurosa en lo que se refiere al corpus de datos y veraz en la interpretación y en la verificación de conclusiones. Para lograr lo anterior es conveniente seguir los siguientes pasos:

- Especificación del perfil del informante.
- Determinación del tipo de análisis.
- Elaboración de la actividad.
- Examen de los factores que se van a tomar en consideración como los que pueden influir en la variabilidad en la interlengua.
- Estudio de los datos.

Los pasos anteriores tienen como fin demostrar que los resultados no son improvisados y que son característicos en un conjunto de alumnos en condiciones similares.

### **I. 2. 5. 2. EL CONCEPTO DE FOSILIZACIÓN**

L. Selinker, quien dedicó una gran parte de su investigación a la fosilización, propone la siguiente definición de dicho fenómeno:

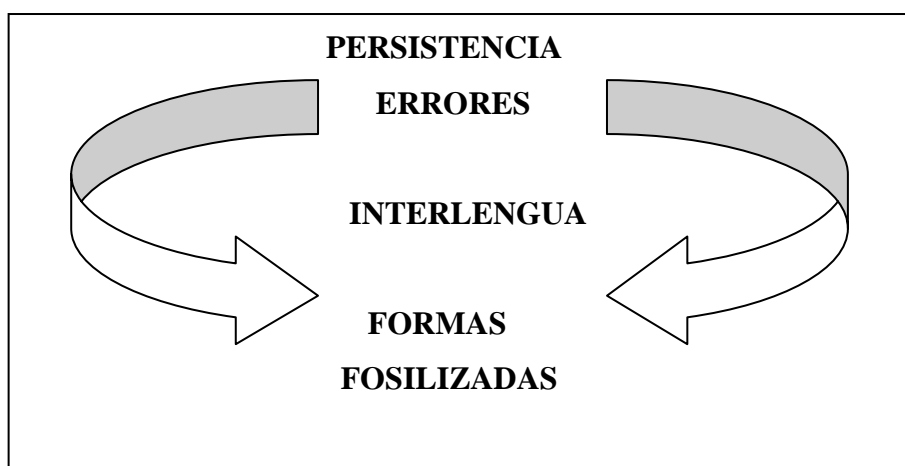
[...] linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or amount of explanation or instruction he receives in the target language. (L. Selinker 1972:215.) // [...] *elementos, reglas y subsistemas que los hablantes de una lengua materna particular tenderán a conservar en su interlengua en relación con una lengua meta particular, no importa cuál sea la edad del alumno o la cantidad de explicación o instrucción que haya recibido en la lengua meta* [la traducción es nuestra].

Según el mismo autor, solamente un 5% de los alumnos será capaz de superar la fosilización en su aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que la mayoría de los estudiantes no lo conseguirán.

Z. Han (2004) define el concepto de «fossilización» como falta de progresión en el aprendizaje que ocurre a pesar de una exposición continua a la lengua extranjera, una fuerte motivación para aprender y numerosas oportunidades de practicar el idioma. Para P. Lowther, en cambio, la fossilización viene definida de la siguiente forma:

[...] inability of a person to attain a nativelike ability in the target language (P. Lowther 1983:127.)// [...] *incapacidad para alcanzar una habilidad en la lengua meta similar a la de una persona nativa* [la traducción es nuestra]

J. Martínez Agudo (2004:81) ilustra dicho fenómeno en el siguiente gráfico:



Como afirma L. Selinker (1972: 215), la fossilización se manifiesta cuando los alumnos usan de manera repetida y permanente ciertas estructuras de su lengua materna que difieren de la lengua objeto de estudio a pesar de estudiarlas y estar inmersos en la lengua extranjera. Z. Han (2004) describe un caso de la profesora Chien-Shiung Wu que constituye un ejemplo muy representativo de ese fenómeno. La profesora Wu fue una distinguida física que llegó a EEUU procedente China a los 24 años y que a pesar de su indudable inteligencia y los 56 años de inmersión y exposición a la lengua inglesa, nunca logró superar sus dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera y no consiguió comunicarse en inglés con fluidez.

El *Diccionario de términos clave de ELE*<sup>2</sup> menciona las siguientes causas de la fossilización:

- 1) La transferencia lingüística de la lengua materna y de otras lenguas objeto de estudio;

<sup>2</sup> MARTÍN PERIS, E. (coord). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 2008: 248

- 2) La edad;
- 3) La falta de deseo de integración en la comunidad lingüística y cultural;
- 4) La presión comunicativa;
- 5) La falta de oportunidades para practicar el idioma;
- 6) El tipo de retroalimentación que el alumno recibe.

A. Balbino de Amorím Barbieri Durão (2007:58) añade a esta lista «los planteamientos metodológicos que no se adecuan a las necesidades específicas de los aprendices, tanto en lo referente a las características de su lengua materna como en relación con los intereses que motivan el estudio del idioma». Para algunos lingüistas, entre ellos L. Selinker (1972: 215), la fosilización es inconsciente y permanente; para otros, como por ejemplo A. Durão (2007:58), no constituye un fenómeno latente y, por lo que se puede superar, ya que su causa principal se encuentra en los factores personales y no en una incapacidad de aprendizaje.

Cabe añadir que C. Nakuma (1998) distingue entre los fenómenos de «fosilización» de «desarrollo». El primero es muy frecuente en las producciones de los alumnos adultos como consecuencia de la transferencia de elementos de su lengua materna a la lengua objeto de aprendizaje. El segundo fenómeno, en cambio, se refiere a los desvíos de los estudiantes en edad no adulta. C. Nakuma (1998) estableció también la diferencia entre «fosilización», que se puede corregir, y «estagnación», que es permanente, incorregible y no se puede superar.

### **I. 2. 5. 3. LAS NOCIONES DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN**

Una de las áreas y logros más importantes de la interlengua es la clasificación de estrategias de aprendizaje y comunicación. Las primeras se definen como «las reglas, vocablos y subsistemas fosilizables que son resultado de la complejidad del propio corpus lingüístico que va a ser aprendido por el estudiante» (I. Santos Gargallo, 2004:140.). En otras palabras, las constituyen las estrategias que los aprendices emplean para facilitar su proceso de adquisición de la lengua. Por el contrario, las estrategias de comunicación consisten en soluciones a problemas de comunicación. C. Faerch y G. Kasper las definen de la siguiente manera: «[...] planes conscientes establecidos por el

que aprende segundas lenguas para resolver problemas de la comunicación» (1983:26). Por otro lado, S. P. Corder (1981) especifica la diferencia entre las estrategias de aprendizaje y las de comunicación. Las primeras sirven para aprender y desarrollar las competencias lingüísticas, y las segunda, para resolver un problema inmediato de comunicación. Esta distinción es clara en la teoría y, sin embargo, en muchos casos es muy difícil ponerla en práctica, dado que desconocemos la motivación del aprendiz y realmente no sabemos lo que piensa a menos que nos lo exprese él mismo. Asimismo, muchas de las estrategias se usan inconscientemente. Y, como señala S. Fernández López (1997:78), «una pregunta hecha al interlocutor, por ejemplo, puede surgir por la necesidad de superar un fallo en la comunicación –estrategia de comunicación– y al mismo tiempo por el deseo de aprender el significado de un término desconocido –estrategia de aprendizaje». Por lo tanto, las clasificaciones de las estrategias de aprendizaje y comunicación han provocado numerosas polémicas a la hora de definir las. La variedad y la dispersión de criterios han convertido dicha clasificación en una tarea sumamente difícil. Más adelante analizaremos dicho tema más detalladamente.

#### **I. 2. 5. 4. LA APLICACIÓN DE LA INTERLENGUA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Uno de los resultados de la investigación en el campo de la interlengua es el enfoque humanístico desarrollado en EEUU. Con su implantación se pretende un reconocimiento y una aplicación de las estrategias cognitivas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Además, considera que se debe tener en cuenta la personalidad del aprendiz como uno de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje y en su eficacia.

Dentro del enfoque humanístico, ha surgido una serie de métodos novedosos y alternativos a los ofrecidos anteriormente que se pueden clasificar en dos grupos: los propuestos en los EE.UU. y los formulados/ creados en Europa.



## I. 2. 5. 4. 1. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS PROPUESTOS EN EUROPA

### El enfoque comunicativo y el modelo nocional-funcional del Consejo de Europa (D. Wilkins, J. L. van Ek, M. Trim y R. Richterich, 1971):

Se centra en el alumno y se promueve su mayor autonomía en el aprendizaje. Su objetivo es crear más oportunidades de comunicarse en situaciones reales. Se propone el concepto de competencia comunicativa analizado con más atención en los capítulos anteriores. Se pone más énfasis en el contenido que en la forma, y, por lo tanto se enseña la gramática de forma deductiva. Asimismo, dentro de este enfoque, el Consejo de Europa propone un modelo nocional-funcional basado en la enseñanza de categorías nocionales, por ejemplo de tiempo, y categorías funcionales, es decir funciones comunicativas como expresar un deseo, una queja, una negación, etc.

### El enfoque por tareas (J. Zanón y M. Hernández, 1990):

Surge como alternativa al modelo nocional-funcional. Distingue tres tipos de actividades:

- 1) Tarea;
- 2) Proyecto;
- 3) Simulación.

La primera actividad está centrada en crear y realizar una tarea por los estudiantes en colaboración con el profesor. La segunda se distingue de la primera por requerir más etapas de preparación –es decir, las de exploración, búsqueda y elección del tema–, las de planificación y finalmente las de realización. La última actividad de este método consiste en emplear tareas creativas de índole comunicativo como, por ejemplo, los juegos de rol.

## I. 2. 5. 4. 2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS PROPUESTOS EN LOS ESTADOS UNIDOS

### **El método de la respuesta física total (J. Asher, 1965):**

Considera que la adquisición se lleva a cabo mediante un comportamiento motor y requiere una respuesta física del alumno. Las órdenes e instrucciones a las que el aprendiz tiene que reaccionar activamente constituyen la base del presente método.

### **El método silencioso (C. Gattegno, 1972 y 1976):**

Se opta por la mayor participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y por la reducción de la instrucción explícita. Se presentan las estructuras con ayuda de objetos físicos y medios visuales. Se da preferencia a las actividades creativas en lugar de a los ejercicios de repetición memorística.

### **El aprendizaje comunitario (C. Curran, 1976):**

Se tienen en cuenta los aspectos cognitivos, así como los afectivos, del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Se distinguen cinco etapas en dicho proceso:

- 1) refuerzo de autoconfianza y seguridad del estudiante;
- 2) desarrollo de independencia;
- 3) expresión libre y autónoma;
- 4) capacidad de analizar y formar juicios sobre la lengua;
- 5) perfeccionamiento y deseo de comunicar significados de forma cada vez más

correcta, fina y precisa.

### **La sugestopedia (G. Lozanov, 1978):**

Se fundamentaba en las investigaciones dentro del campo de la psiquiatría y la neurofisiología, que se aplican a la enseñanza de lenguas extranjeras con el objetivo de aprovechar y activar el potencial intelectual y la capacidad mnemónica del alumno. La clave de éxito de dicho método consiste en el poder de sugestión y motivación del profesor y en convencer al estudiante de su ilimitado potencial y capacidad de aprender rápido y sin esfuerzo.

**El enfoque natural (T. Terrel, 1977):**

Se fundamenta en las investigaciones de S. D. Krashen y se centra en la competencia comunicativa del estudiante en situaciones reales de la vida cotidiana. Diferencia las nociones de aprendizaje y adquisición junto con su orden natural de aparición. Define el mecanismo del monitor, que consiste en la capacidad de autorreflexión y autocorrección. Aplica la fórmula de S. D. Krashen  $i + 1$ , que establece que la adquisición se lleva a cabo sólo cuando el *input* supera el nivel actual de conocimiento del estudiante. Además, toma en consideración factores de tipo afectivo, como por ejemplo la autoconfianza, la motivación y la ansiedad.

Como se ha podido observar, en el marco de la investigación de la lingüística contrastiva surgieron numerosas propuestas metodológicas. Algunas son alternativas a las anteriores, otras se complementan. No obstante, hoy en día se da preferencia a los métodos integrales, esto es, los que según H. H. Stern (1992) adoptan una «actitud ecléctica», la cual se entiende como una actitud del docente que, en lugar de aplicar un solo método opta por una variedad de metodologías y estrategias que sean de mayor eficacia didáctica y de mayor beneficio para los estudiantes. H. Palmer (1922) lo denomina «método completo», es decir, que acude a cualquier propuesta metodológica que sea buena y eficaz. Los alumnos, sus objetivos y sus necesidades son los factores más importantes y determinantes en la elección de los recursos, técnicas y materiales.

### **I. 2. 5. 5. RESUMEN DE LOS CONCEPTOS PRINCIPALES DE LA INTERLENGUA**

A continuación presentamos un cuadro que recoge los datos más importantes del método de investigación de interlengua (I. Santos Gargallo, 1993: 157):

<b>Datos cronológicos</b>	1972-1993
<b>Principal exponente</b>	L. Selinker
<b>Base teórica</b>	Prepondera al lenguaje como un sistema de comunicación. Estudia la producción global del alumno de una lengua extranjera con la finalidad de describir el sistema lingüístico que utiliza.
<b>Nociones fundamentales</b>	Interlengua, fosilización, estrategias de aprendizaje y comunicación.
<b>Proceso metodológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda y especificación del perfil</li> </ul>

	<p>del informante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elección del tipo de análisis adecuado.</li> <li>• Elaboración de pruebas que cumplan con los objetivos de la investigación.</li> <li>• Confección de la tarea más adecuada.</li> <li>• Determinación de los factores que pueden influir en la interlengua y su variabilidad.</li> <li>• Estudio de los datos obtenidos.</li> </ul>
<b>Posturas críticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marco teórico poco claro.</li> <li>• Pruebas empíricas no suficientes</li> </ul>
<b>Métodos de enseñanza</b>	<p>Enfoque humanístico dentro del que se desarrollaron los siguientes métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El método de la respuesta física total.</li> <li>• El método silencioso.</li> <li>• El aprendizaje comunitario.</li> <li>• La sugestopedia.</li> <li>• El enfoque natural.</li> <li>• El enfoque comunicativo y su modelo nocional-funcional del Consejo de Europa.</li> <li>• El enfoque por tareas.</li> </ul>
<b>Aportaciones</b>	<p>Mejóro la metodología formulada por el análisis contrastivo y el análisis de errores.</p>

## **I. 2. 6. CRÍTICAS A LOS MODELOS DE INVESTIGACIÓN DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA**

Como observamos en los capítulos anteriores, la lingüística contrastiva tuvo que enfrentarse a duras críticas. Se le reprochó al análisis contrastivo el no haber cumplido los objetivos definidos en los años cincuenta. Por otro lado, se cuestionaron varios conceptos clave del análisis contrastivo, entre ellos la creencia de que la diferencia causaba dificultad y ésta generaba el error. Asimismo, lingüistas como K. L. Jackson y R. L. Whitnam (1971) señalaron que el análisis contrastivo estudiaba numerosos errores que realmente no se producían. Otros lingüistas comprobaron que la interferencia se generaba aún con más frecuencia en caso de similitud lingüística. Otras críticas objetaron que el análisis contrastivo ignoraba los factores psicológicos y pragmáticos del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, se acusó al análisis contrastivo de ser demasiado teórico, inadecuado y fragmentario, abstracto en las descripciones, limitado en su interpretación del error y de sus causas y de su escasa

aplicabilidad en la enseñanza. Se cuestionó también por la indecisión en la elección de una teoría lingüística y por fallar en sus predicciones.

A pesar de que el análisis de errores, como versión moderada del análisis contrastivo, se propuso tomar en cuenta más factores que producen equivocaciones, fue criticado por el simplismo de su clasificación de los errores, la falta de claridad en la descripción de dichas categorías y también por la confusión entre explicación y descripción. Lo anterior sucede en razón de que no ubica perfectamente a ambos, teniendo en cuenta que la descripción alude al producto, en tanto que la descripción se vincula directamente con el proceso. Asimismo, se cuestionaron los resultados de este modelo de investigación por su fragmentariedad.

En cuanto a la interlengua, se puso en tela de juicio su base teórica, considerada resbaladiza y poco clara. También las críticas objetaron que se habían llevado a cabo insuficientes estudios empíricos.

Como señalan varios lingüistas, entre ellos K. Sajavaara (1981), las críticas de que fue objeto la lingüística contrastiva no la invalidan. Además, C. Sanders (1976) observa acertadamente que enseñar la teoría de la lingüística contrastiva directamente en la clase es como servirle a un cliente una receta de ingredientes crudos en un restaurante. Es lo que la versión actualizada evita, y más bien dirige su atención hacia «el análisis y diseño de materiales, la evaluación de los contenidos de los libros de texto o la preparación del currículum» (A. Armendáriz y C. Ruiz Montoni, 2005:51). J. Martínez Agudo (2004) también afirma que la comparación de las estructuras de la lengua materna y la extranjera junto con la identificación de los posibles errores procedentes de las dificultades sirven fundamentalmente para el diseño de material didáctico. Por otro lado, I. Penadés Martínez (2003:8) señala que «la repulsa de la lingüística contrastiva viene siendo más aparente que real, por dos razones, al menos. Por una parte, se han seguido haciendo estudios contrastivos y, por otra parte, la metodología para la enseñanza de la L2 asociada a la lingüística contrastiva nunca ha dejado de utilizarse; es más, en la actualidad parece que se ha dado hasta una revalorización de la misma, de la propia lingüística contrastiva». Es así porque, a pesar de los errores y objetivos fallidos, la lingüística contrastiva sigue siendo el punto de partida para muchos métodos y enfoques lingüísticos (I. Santos Gargallo, 1993) y, gracias a ella, la enseñanza se ha centrado en el alumno y se empezó a hablar de su autonomía en el aprendizaje, tema tan actual hoy en día. La lingüística contrastiva constituye una herramienta práctica y beneficiosa para la enseñanza de cualquier idioma

extranjero. Es esencial para los profesores en el diseño y la preparación de sus programas de estudios y del material para las clases. En cuanto a los autores de manuales, les resultan especialmente útiles los descubrimientos de los estudios contrastivos, por supuesto seleccionándolos y adaptándolos al tipo de lector al que van dirigidos tales manuales. Como veremos en toda la parte práctica del presente trabajo, muchos manuales nuevos de lenguas extranjeras se benefician de la investigación en el campo de los estudios contrastivos y emplean la gramática contrastiva como una estrategia de aprendizaje.

Como señalábamos más arriba, el análisis de los errores en las producciones reales de los estudiantes ha evolucionado hacia la investigación de la interlengua y se ha extendido a los estudios de las estrategias que los estudiantes emplean para facilitar su proceso de adquisición de la lengua. Sin embargo, las clasificaciones de las estrategias de aprendizaje han provocado numerosas polémicas a la hora de definir las. La variedad y la dispersión de criterios han convertido dicha clasificación en una tarea sumamente difícil. En el siguiente apartado analizaremos diferentes tipologías de estrategias de aprendizaje y comunicación propuestas por varios lingüistas y manifestaremos nuestra elección.

## I. 3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN

### I. 3. 1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

El estudio de los errores y de la interlengua nos permite conocer la manera en que se aprende una lengua, cómo se detectan y solucionan los problemas de carácter lingüístico y qué estrategias emplean los alumnos para aprender más eficazmente, entre otros aspectos. Esto determina que surja un mecanismo didáctico que beneficie íntegramente todo ese proceso. En este y en el siguiente capítulo se expondrá una variedad de estrategias que conviene describir y analizar, ya que algunas se realizan de modo consciente y otras inconscientemente. Las tipologías de tales estrategias nos servirán como marco y base para demostrar que la gramática contrastiva se puede clasificar como una de ellas. Por otro lado, en la parte de análisis de manuales de lenguas extranjeras, se podrá ver cómo se utiliza esta estrategia para facilitar la comprensión y la asimilación de diversos conceptos gramaticales en un gran número de libros para el aprendizaje/enseñanza de idiomas extranjeros.

Es preciso señalar que las estrategias de aprendizaje no son algo que sea de reciente creación, ya que éstas se hallan presentes desde tiempos antiquísimos. S. Fernández López (S. Fernández López, en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, 2004) menciona el conocido proverbio chino que hace referencia a la importancia de las técnicas y del aprendizaje: “Si a un hombre se le da un pescado, se le habrá alimentado un día; en cambio, si a ese hombre se le enseña a pescar, entonces, podrá obtener alimentos y conocimientos para subsistir toda su vida”. Lo mismo ocurre con los estudiantes de idiomas: si les enseñamos cómo aprender un idioma, es decir, las estrategias de aprendizaje, podrán aprender cualquier otra lengua en el futuro.

En el libro *Estrategias de aprendizaje*, de J. Nisbet y J. Shucksmith (1988) presentan y explican un nuevo método para “aprender a aprender”. Según estos autores (J. Nisbet y J. Shucksmith, 1988:4), “el aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo. Aprender a aprender implica aprender estrategias como planificar, examinar sus propias acciones para identificar las causas de las dificultades, verificar, evaluar, revisar y ensayar”. J. Dobrovolny (2003) añade que los procesos de autovaloración y autocorrección son elementos imprescindibles del aprendizaje eficaz. Asimismo, observa que los adultos

suelen evaluar su propio progreso: corrigen y repasan sus errores y desarrollan sus propios métodos de aprendizaje.

En lo que corresponde a la lingüística, la palabra “estrategia” habitualmente se refiere a aquellos mecanismos u operaciones tendentes a optimizar la eficacia, ya sea en lo relativo al aprendizaje o en lo concerniente a la comunicación. U. Chamot y M. O’Malley (1990) definen las estrategias de aprendizaje como la actividad intelectual o las acciones especiales que ayudan al alumno a comprender, aprender y retener mejor la información. Por otro lado, R. Oxford (1990) sugiere ampliar esta definición y añadir que las acciones especiales se llevan a cabo con el fin de hacer el aprendizaje más fácil, rápido, agradable, efectivo, individual, adaptado a las necesidades del estudiante y transferible a situaciones nuevas. A. D. Cohen (1997), en cambio, pone énfasis en la concienciación y la intencionalidad; es decir, para él sólo una actividad que el estudiante emplea conscientemente se puede considerar una estrategia. Además de eso, R. Oxford destaca las siguientes características de las estrategias de aprendizaje:

1. Contribute to the main goal, communicative competence.
  2. Allow learners to become more self-directed.
  3. Expand the role of teachers.
  4. Are problem oriented.
  5. Are specific actions taken by the learner.
  6. Involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
  7. Support learning directly and indirectly.
  8. Are not always observable.
  9. Are often conscious.
  10. Can be taught.
  11. Are flexible.
  12. Are influenced by a variety of factors.
- (R.Oxford 1990:9) // *1. Contribuyen al objetivo principal, esto es, la competencia comunicativa 2. Permiten al alumno dirigirse a uno mismo. Amplían el papel de los profesores. 4. Están orientadas hacia un problema. 5. Son acciones específicas realizadas por parte del alumno. 6. Suponen varios aspectos respecto del alumno, no sólo el cognitivo. 7. Favorecen el aprendizaje directo e indirecto. 8. No siempre son perceptibles. 9. Son frecuentemente conscientes. 10. Pueden enseñarse. 11. Son flexibles. 12. Están influidas por una variedad de factores [la traducción es nuestra].*

A pesar de algunas discrepancias en las definiciones de estrategia de aprendizaje propuestas por U. Chamot, M. O’Malley, R. Oxford y A. D. Cohen, los cuatro lingüistas están de acuerdo en que el uso de las estrategias de aprendizaje facilita y mejora éste. Según R. Oxford (1990), la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras sigue comprobando que las estrategias ayudan al alumno a hacerse responsable de su aprendizaje y a conseguir fluidez.



Por otro lado, las clasificaciones de las estrategias de aprendizaje han provocado numerosas polémicas a la hora de definir las. La variedad y la dispersión de criterios han convertido dicha clasificación en una tarea sumamente difícil. Varios especialistas, como por ejemplo J. Rubin (1987), R. Oxford (1990), M. O'Malley y U. Chamot (1990) y A. Wenden (1991), han intentado ordenar y clasificar las estrategias de aprendizaje. Más adelante analizaremos sus tipologías detalladamente.

### **I. 3. 1. 1. LA APORTACIÓN DE DISTINTAS CORRIENTES TEÓRICAS A LOS ESTUDIOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

De igual manera, resulta obligado especificar concretamente aquellas corrientes teóricas que aportan información importante sobre el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular, sobre las estrategias, entre las cuales podemos destacar las siguientes:

#### **a) La psicología humanística**

Como aspecto principal, podemos indicar que la psicología humanística centra su atención en el ser humano, y también da valor preeminente a los aspectos afectivos y motivacionales del aprendizaje. Su punto de interés es propiamente el alumno, su forma de pensar y sentir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se erige a su alrededor. Se concede importancia a la capacidad de aprender, así como a la realización del individuo como persona en el proceso de aprendizaje. Ante tales circunstancias, resultan valiosos los estudios que realizaron P. Skehan (1989), R. Oxford (1989) y N. Naiman... [et al] (1978), quienes analizaron concienzudamente las diferencias individuales de los estudiantes, entre las que se encontraban la edad, las necesidades, la cultura, la lengua nativa, la aptitud, la inteligencia o personalidad, entre otras circunstancias, y la manera en que éstas incidían en el aprendizaje. Estos autores llegaron a la conclusión de que las condiciones biológicas y culturales no eran factores que optimizaran o no el aprendizaje de un idioma, sino que lo verdaderamente trascendente era el empleo que se hiciera de estrategias adecuadas para tal propósito.

### **b) La psicología cognitiva**

Estudia los procesos y actividades mentales que se realizan en el aprendizaje. Establece la importancia, con respecto a la motivación, de la experiencia y del conocimiento que posee el estudiante. Además, realiza estudios sobre las etapas en la configuración del conocimiento, de la asimilación y acomodación, y cómo adquiere una información nueva asociándola con las preexistentes (J. Piaget, 1970; R. C. Gardner, 1985; J. Tardif, 1992).

Otro aspecto que contempla esta teoría es que conceptúa la metacognición, que hace posible que el alumno aprenda a aprender, tome el control de su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, consiga la autonomía en el aprendizaje.

Todo lo anteriormente señalado incentiva el surgimiento de estudios sobre las estrategias de aprendizaje y la necesidad de su enseñanza.

### **c) La investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras**

Los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras manifiestan una diversidad de ideas que se consideran útiles en el campo de las estrategias de aprendizaje. Es menester hacer alusión a los diversos modelos teóricos en la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras, entre los que cabe destacar:

- **Modelo de N. Chomsky**, quien establece que todos los seres humanos poseen una capacidad innata de crear una lengua, la cual se activa al entrar en contacto con los datos a que uno se encuentra expuesto.
- **Modelo de S. D. Krashen**, que determina una distinción entre la adquisición y el aprendizaje, que según dicho lingüista son procesos diferentes. El primero lleva a un uso automatizado de la lengua y, en cambio, el segundo permite la monitorización de la producción.
- **Modelo de E. Bialystok**, quien señala la transición del aprendizaje a la adquisición mediante la práctica funcional, y de la adquisición al aprendizaje mediante la práctica formal.
- **Modelo de S. P. Corder**, que lleva a cabo una investigación acerca de los errores cometidos por los estudiantes de lenguas extranjeras y los diferentes estadios de la interlengua. Los errores son indicadores de esas etapas en el proceso de aprendizaje.

- **Modelo de L. S. Vigotsky**, quien estudia el aprendizaje determinado por el medio social que rodea al individuo y el desarrollo de la lengua como proceso lingüístico gradual con base en la interacción.

#### **d) La didáctica de las lenguas extranjeras**

Las diferentes propuestas en la didáctica de lenguas extranjeras intentan atender a las necesidades lingüísticas de los múltiples estudiantes y ajustarse a los diversos estilos de aprendizaje, comportamientos culturales y tipos de personalidad.

### **I. 3. 1. 2. EL PROYECTO *THE GOOD LANGUAGE LEARNER* (*EL BUEN APRENDIZ DE LENGUAS*)**

Antes de analizar las distintas clasificaciones de estrategias de aprendizaje, cabe destacar un proyecto de investigación denominado *The Good Language Learner* (*El buen aprendiz de lenguas*), que constituye uno de los primeros intentos de establecer los factores que contribuyen al éxito en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. El proyecto lo llevó a cabo el grupo de expertos del Centro de Lenguas Modernas del OISE (Ontario Institute for Studies in Education), de Toronto (Canadá), en los años 1974 y 1975. Se pretendía averiguar qué tipo de estrategias de aprendizaje aplicaban los mejores estudiantes de lenguas. H. H. Stern (1975), uno de los investigadores, enumeró diez estrategias que utilizaban los buenos estudiantes, entre las cuales se pueden destacar las siguientes:

- Tener un motivo consistente para aprender la lengua meta y estar altamente motivado para elaborar las actividades de aprendizaje.
- Tener una conducta positiva hacia la nueva lengua y su cultura, así como mostrar adaptabilidad a nuevas situaciones.
- Considerar conscientemente que se es capaz de aprender una nueva lengua.
- No mostrar ansiedad ni inhibición en el proceso de aprendizaje.
- Aprovechar todas las oportunidades para emplear la lengua que se aprende.
- Tener habilidades analíticas para jerarquizar y almacenar las características de la lengua meta.

- Comunicarse tanto como sea posible en la lengua meta, concentrándose en el significado más que en la forma.
- Procurar transmitir el mensaje de diferentes maneras (paráfrasis, sinónimos o palabras inventadas, entre otras).
- Estar dispuesto a arriesgar, incluso si ello conlleva la posibilidad de hacer el ridículo.
- Realizar inferencias e intuir o adivinar lo que no se conoce.
- Completar el aprendizaje derivado del contacto directo con los hablantes de la lengua meta con el aprendizaje que se consigue a través de técnicas de estudio.
- Poseer suficientes habilidades analíticas para percibir, categorizar y almacenar las características de la lengua meta y también para aprender de los propios errores.

El proyecto *The Good Language Learner (El buen aprendiz de lenguas)*, obviamente, no proporcionó todas las respuestas a las cuestiones que se planteaban en aquel tiempo acerca de cómo aprender lenguas extranjeras con éxito. No obstante, desempeñó un papel importante en los estudios sobre estrategias de aprendizaje, puesto que fue uno de los primeros esfuerzos por realizar una investigación seria y fiable en ese campo.

### **I. 3. 1. 3. TIPOLOGÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

Como hemos mencionado varias veces, las estrategias son de suma importancia en la enseñanza y aprendizaje de un idioma. Por lo tanto, para poder ser estudiadas y enseñadas se necesita una clasificación al respecto. Cabe señalar que las estrategias pueden tener carácter general, con lo que llegan a tener aspectos coincidentes con otros aprendizajes, y también pueden ser específicas, ya que las habilidades de aprender, entender, interactuar o expresarse tienen un fin común, que es aprender otra lengua.

Hay que tener en cuenta que las aportaciones de dicho campo provienen de la experiencia directa con los alumnos. Además, toda esa amplia gama de análisis teóricos nos hace comprender los crecientes ánimo e interés que existen, intenta explicar las formas en que puede aprenderse óptimamente un idioma y las razones por las cuales una

persona aprende una lengua extranjera con mejores resultados. Además, nos da un panorama de la manera en que se puede favorecer el proceso.

Asimismo, es preciso señalar que la variedad y la dispersión de criterios han convertido la clasificación de las estrategias en una tarea sumamente difícil. Así pues, por razones de espacio únicamente nos referiremos a algunas de ellas, que consideramos las más importantes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y que han intentado ordenar las diferentes categorías clara y coherentemente. A continuación presentamos las clasificaciones de J. Rubin (1987), M. O'Malley et al. (1990), A. Wenden (1991) y R. Oxford (1990).

### **I. 3. 1. 3. 1. LA CLASIFICACIÓN DE J. RUBIN**

J. Rubin (1987), iniciadora y promotora de la investigación en el campo de las estrategias de aprendizaje, establece las siguientes estrategias para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua:

#### **A. ESTRATEGIAS COGNITIVAS**

##### **1. Estrategias de clarificación y verificación**

- Pedir confirmación de una información.
- Pedir confirmación de la producción propia.
- Definir o expandir información.
- Pedir repetición, paráfrasis, explicaciones y ejemplos.
- Fijarse en la pronunciación y en la producción de los sonidos por los hablantes nativos.

##### **2. Estrategias inductivas**

- Se manifiestan a partir de la lengua nativa hacia la lengua objeto de estudio.
- Se dan mediante el conocimiento del mundo o del proceso de comunicación.
- Relacionar información nueva con acciones físicas.
- Emplear términos clave.
- Seleccionar la información relevante.

### **3. Estrategias deductivas**

- Inferir, por analogía, las regularidades de la lengua.
- Activar los esquemas.

## **B. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

### **1. Estrategias de memorización**

- Asociar y agrupar.
- Emplear términos clave y mapas semánticos.
- Usar recursos mecánicos (listas, rotuladores, etc.).
- Prestar atención a detalles específicos.
- Contextualizar.
- Usar imágenes.
- Ensayar mentalmente.

### **2. Estrategias de práctica**

- Repetir, ensayar, experimentar, imitar, repetir frases...
- Aplicar conscientemente reglas.
- Responder a preguntas al principio dirigidas a otros.
- Emplear el entorno para incrementar al máximo el contacto con la lengua.
- Hablar con uno mismo.

### **3. Estrategias sociales**

- Cooperar.
- Pedir ayuda a los compañeros de clase.
- Buscar y crear oportunidades para practicar.

### **4. Estrategias de autorregulación**

- Conceptuar el problema y buscar soluciones.
- Planificar.
- Corregirse.
- Evaluarse.

### I. 3. 1. 3. 2. LA CLASIFICACIÓN DE M. O´MALLEY

En el libro *Learning Strategies in Language Acquisition*, M. O'Malley y U. Chamot (1990) presentan su clasificación de estrategias y modelos de instrucción para los maestros que quieran utilizarlos en el aula. Estos autores distinguen tres categorías principales de estrategias de aprendizaje:

#### A. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

- Atención selectiva.
- Autogestión.
- Planificación.
- Monitorización.
- Producción retrasada.
- Autoevaluación.

#### B. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

- Deducción.
- Búsqueda de palabras clave.
- Transferencia e interferencia.
- Búsqueda de palabras similares en la lengua materna.
- Traducción.
- Agrupamiento.
- Toma de notas.
- Repetición.
- Reformulación.
- Uso de imágenes.
- Presentación auditiva.
- Elaboración de recursos nemotécnicos para recordar el nuevo léxico en la lengua extranjera
- Generación de imágenes o situaciones que se relacionen con las nuevas palabras.
- Elaboración.
- Contextualización.

- Visualización.

### **C. ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS**

- Cooperación (trabajo con otros, proyectos en grupo, ensayar una actividad o una situación comunicativa en la lengua extranjera).
- Peticiones de ayuda (de clarificación, repetición, reformulación, paráfrasis, explicación o ejemplificación).
- Hablar con uno mismo.

## **I. 3. 1. 3. 3. LA CLASIFICACIÓN DE A. WENDEN**

A. Wenden (1991), en su libro *Learner Strategies for Learner Autonomy*, ofrece una clasificación más simplificada en comparación con las propuestas por otros lingüistas:

### **A. ESTRATEGIAS COGNITIVAS**

- Seleccionar (atención selectiva).
- Comprender (elaborar, identificar modelos, asociar, clasificar interferencias, deducciones, reformular, contextualizar, etc.).
- Almacenar (reglas nemotécnicas).
- Utilizar (práctica formal y funcional, recordar a través de asociaciones formales y semánticas, asociar a otros idiomas, contextualizar, etc.)

### **B. ESTRATEGIAS DE AUTOCONTROL**

- Planificar.
- Monitorizar.
- Evaluar.



### I. 3. 1. 3. 4. LA CLASIFICACIÓN DE R. OXFORD

En la obra *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, publicada por R. Oxford en 1990, el autor expuso estrategias para orientar a los profesores en la búsqueda de mejores técnicas de aprendizaje en el proceso de enseñanza. Ofrece la siguiente clasificación:

#### **A. ESTRATEGIAS DIRECTAS**

##### **1. Estrategias de memorización**

- Crear asociaciones mentales (agrupar, crear asociaciones, usar palabras, contextualizar palabras nuevas).
- Asociar imágenes y sonidos: usar la imaginación (utilizar material visual, mapas semánticos, palabras clave, representar palabras en la memoria).
- Repasar bien (un repaso estructurado).
- Actuar (dar respuestas físicas, seguir órdenes, emplear emociones y técnicas mecánicas).

##### **2. Estrategias cognitivas**

- Practicar (repetir, practicar sonidos y escrituras, reconocer y usar estructuras y modelos, reformular, ensayar, práctica natural).
- Recibir y enviar mensajes (sacar la idea principal con rapidez, emplear una variedad de recursos para recibir y enviar mensajes).
- Analizar y razonar (razonar deductivamente, analizar expresiones y sus elementos, contrastar lenguas y sus estructuras, traducir, transferir).
- Buscar recursos para organizar la información nueva y poder utilizarla (tomar apuntes, resumir, subrayar).

##### **3. Estrategias compensatorias**

- Adivinar el sentido (usar claves lingüísticas, emplear cualquier otro tipo de claves que pueda servir de ayuda).
- Resolver problemas en la producción oral y escrita: cambiar de lengua, pedir ayuda, utilizar mímica y gestos, evitar la comunicación parcialmente o

completamente, seleccionar el tema, ajustar el mensaje, crear palabras nuevas, utilizar sinónimos o paráfrasis).

## **A. ESTRATEGIAS INDIRECTAS**

### **1. Estrategias metacognitivas**

- Centrarse y delimitar lo que se va a aprender (tener una visión general, asociar con el conocimiento previo, prestar atención, retrasar la producción oral para centrarse en la comprensión auditiva).
- Ordenar y planear lo que se va a aprender (informarse sobre cómo se aprende una lengua, organizarse, identificar y formular objetivos, identificar el fin de cada actividad lingüística; esto es, escuchar, leer, hablar y escribir con propósito en la mente, buscar oportunidades para practicar).
- Evaluar su propio aprendizaje (monitorizar y evaluarse a uno mismo).

### **2. Estrategias afectivas**

- Reducir la ansiedad (utilizar técnicas de relajación, respirar hondo o meditar, escuchar música, reírse).
- Animarse (expresar afirmaciones positivas, arriesgarse con prudencia, recompensarse).
- Controlar las emociones (escuchar al propio cuerpo, hacerse un test de autoconocimiento, escribir un diario del propio proceso de aprendizaje, hablar con otra persona sobre lo que uno siente).

### **3. Estrategias sociales**

- Pedir ayuda (pedir aclaraciones, verificaciones, pedir que le corrijan).
- Interactuar con compañeros de clase, hablantes nativos y no nativos.
- Sentir empatía hacia los demás (tratar de comprender la cultura de la lengua objeto de estudio, ser atento y abierto a las opiniones y sentimientos de otras personas).

La obra de R. Oxford (1990) resulta ser un referente didáctico esencial en lo que concierne al aprendizaje de idiomas, en particular a la clasificación de las estrategias de aprendizaje. Consideramos su clasificación la más coherente, comprensiva, detallada y

con mayor valor explicativo. Por lo tanto, dedicaremos especial atención a las propuestas de R. Oxford.

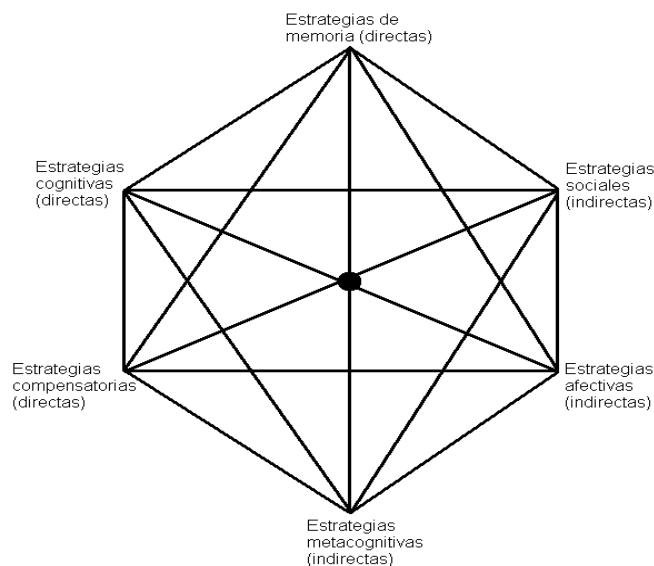
Dicha autora afirma que las estrategias de aprendizaje promueven la autonomía del discente que considera especialmente importante a la hora de aprender un idioma, ya que el alumno no va a tener al profesor a su lado todo el tiempo y no siempre va a poder contar con su ayuda. Por lo tanto, tiene que ser independiente, autónomo y asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. La autora añade también que enseñar las estrategias no sirve de nada a menos que el estudiante mismo quiera ser más responsable de su aprendizaje. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la autonomía del alumno es una habilidad que se desarrolla de manera gradual.

Learner self-direction [...] is often a gradually increasing phenomenon, growing as learners become comfortable with the idea of their own responsibility. Self-directed students gradually gain greater confidence, involvement, and proficiency. (R. Oxford 1990:10) // *La autogestión [...] es frecuentemente un fenómeno que se desarrolla de modo creciente y gradual mientras los estudiantes se sientan cómodos con la idea de asumir su propia responsabilidad. Los estudiantes autónomos gradualmente consiguen una mayor confianza, grado de participación y fluidez [la traducción es nuestra].*

R. Oxford (1990) pone gran énfasis en el hecho de que todas las estrategias están interrelacionadas y están orientadas hacia el objetivo final, el de conseguir la fluidez en la lengua extranjera o, en otras palabras, la competencia comunicativa. Las estrategias directas, es decir, las estrategias de memoria, las cognitivas y las compensatorias, implican directamente la lengua objeto de estudio y requieren un proceso mental. Las primeras ayudan al alumno a almacenar y recuperar información; las segundas consisten en actividades y procesos mentales que el aprendiz aplica para mejorar la comprensión del lenguaje y la producción oral y escrita en la lengua extranjera; las últimas le permiten salir de apuros lingüísticos a causa de algunas lagunas en la memoria o el conocimiento. Por otro lado, las estrategias indirectas, esto es, las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales, no implican directamente la lengua objeto de estudio sino que sirven de apoyo y organizan el aprendizaje. Las estrategias metacognitivas permiten al alumno hacerse responsable y estar a cargo de su propio proceso de aprendizaje; las afectivas se concentran en la superación de factores de tipo psicológico, como, por ejemplo, las inhibiciones y los bloqueos en el uso de la nueva

lengua y en mantener el mismo nivel de motivación y entusiasmo acerca de la lengua extranjera. Las estrategias sociales facilitan el aprendizaje a través de la interacción.

Los diferentes grupos de estrategias están relacionados entre sí y se complementan. Por ejemplo, las metacognitivas ayudan al alumno a planificar y ordenar lo que se va a aprender. No obstante, estas habilidades requieren saber razonar, lo que se clasifica como una estrategia cognitiva. R. Oxford (1990:14) representa dicha relación e interdependencia de la siguiente manera:



Como podemos observar, la clasificación de las estrategias de aprendizaje propuesta por R. Oxford (1990) no se limita solamente a la cognición, es decir, a la adquisición de conocimientos, sino que incluye también otros factores muy importantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, esto es, los aspectos metacognitivos, afectivos y sociales. Estos elementos no se tuvieron en cuenta durante mucho tiempo; no obstante, hoy en día cada vez más constituyen una parte indispensable de los programas de lenguas extranjeras. R. Oxford apoya esta iniciativa con el argumento de que el aprendizaje de idiomas es un proceso tanto cognitivo y metacognitivo como socioafectivo e interpersonal.

### I. 3. 1. 4. EL PAPEL DEL PROFESOR Y LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE

Otro cambio muy significativo que conlleva la aplicación de estrategias de aprendizaje en el aula es el del papel del profesor. El estatus del docente ya no se fundamenta en su autoridad absoluta y el papel que desempeña no es tan dominante. Ya no es papel de padre, instructor, director, juez, líder, evaluador, controlador o doctor que tiene que *curar* la ignorancia de sus alumnos, como lo describe R. Oxford (1990), sino de facilitador, ayudante, inspirador, guía, coordinador, consultor y consejero. Además, el profesor debe adquirir algunas habilidades nuevas, es decir, saber identificar las estrategias que sus alumnos utilizan, enseñarles otras que todavía no han empleado y ayudarles a ser cada vez más autónomos y responsables de su proceso de aprendizaje.

Este cambio permite más flexibilidad y creatividad tanto por parte de los profesores como de los estudiantes. Según R. Oxford (1990:11):

[...] when students take more responsibility, more learning occurs, and both teachers and learners feel more successful. (R. Oxford 1990:11.) // [...] cuando los estudiantes asumen más responsabilidad, aprenden más, y tanto los maestros como los alumnos se sienten más satisfechos [la traducción es nuestra].

A. Wenden y J. Rubin (1997) confirman también que la autonomía y la autogestión promueven el aprendizaje dentro y fuera del aula. De igual manera, los estudiantes que conocen y emplean estrategias eficaces sabrán seguir estudiando cuando ya no puedan contar con el apoyo y asesoramiento del profesor.

Por otro lado, S. Graham (1997) añade que no se puede esperar de los alumnos que sean responsables y autónomos si no se les instruye sobre las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, los docentes no deben enseñar únicamente la lengua sino también cómo aprenderla. Además, deben guiar a sus alumnos en el proceso de dominar tanto la lengua como las estrategias de aprendizaje.

### I. 3. 1. 5. LA INSTRUCCIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

M. O'Malley y U. Chamot (1990:158) ofrecen los siguientes pasos para presentar el tema de las estrategias de aprendizaje en una clase, a saber:

- 1. Preparación.** Concienciar y reflexionar sobre diferentes tipos de estrategias, primero trabajando en grupos pequeños y luego con los demás en la clase.
- 2. Presentación.** Desarrollar el conocimiento sobre las estrategias proporcionando las distintas categorías y ejemplos y exponiendo las numerosas ventajas de su aplicación.
- 3. Práctica.** Desarrollar habilidades y destrezas en el uso de las estrategias.
- 4. Evaluación.** Evaluar a los alumnos y enseñarles a evaluarse.
- 5. Expansión.** Analizar los aspectos motivacionales y metacognitivos del empleo de estrategias y realizar actividades prácticas adicionales.

S. G. Paris (1998) observa que los estudiantes que no están motivados y no tienen voluntad de aprender encuentran difícil asimilar y desarrollar estrategias de aprendizaje.

R. Ellis (1994) comenta también que las estrategias cambian conforme a los alumnos van avanzando en sus habilidades lingüísticas y los estudiantes que aprenden lenguas extranjeras con éxito utilizan estrategias de aprendizaje con más frecuencia que aquellos a los que les resulta difícil aprender un idioma.

S. Graham (1997) plantea también otra cuestión muy importante: si la instrucción sobre las estrategias de aprendizaje debe realizarse en la lengua materna del alumno o en la extranjera, y señala que los expertos en el campo han dedicado muy poca atención a este tema. No obstante, M. O'Malley y U. Chamot (1990) aconsejan que las estrategias se enseñen en el idioma nativo del estudiante hasta que sea capaz de entender el metalenguaje de las estrategias en la lengua extranjera.

A lo largo de este apartado hemos podido constatar la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje en la búsqueda del conocimiento de otra lengua. Asimismo, se observa que la mayoría de las estrategias expuestas tienen como eje central al alumno

estudiante y al proceso que éste debe afrontar para aprender una nueva lengua, teniendo presente su diversidad y los problemas que comúnmente se le presentan en esa tarea. No existe un método o una estrategia universal que funcione para todos. Lo que es necesario para maximizar el aprendizaje es que los estudiantes y los profesores adapten las mejores estrategias tomando en cuenta cada situación individual.

### **I. 3. 2. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN**

Cabe señalar que el concepto de estrategias de comunicación tiene su origen en la investigación sobre la interlengua de L. Selinker (1972). C. Faerch y G. Kasper, que también han estudiado las estrategias de comunicación, las definen de la siguiente manera:

[...] conscious plans for solving what an individual presents itself as a problem in reaching a particular, communicative goal. (C. Faerch y G. Kasper 1983:36)// [...] *planes conscientes establecidos por un individuo para resolver un problema comunicativo en concreto* [la traducción es nuestra].

Asimismo, H. H. Stern ofrece la siguiente definición:

[...] techniques of coping with difficulties in communicating in an imperfect way. (H. H. Stern 1983: 411.) // [...] *técnicas de resolución de dificultades en la comunicación imperfectas de alguna manera* [la traducción es nuestra].

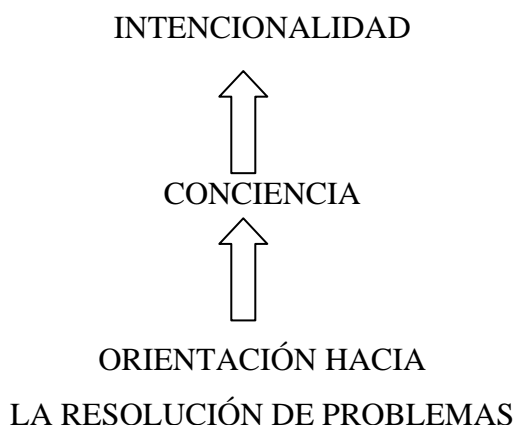
### **I. 3. 2. 1. DIFERENCIAS ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LAS DE COMUNICACIÓN**

S. P. Corder (1981) especifica las diferencias entre las estrategias de aprendizaje y las de comunicación. Las primeras sirven para aprender y desarrollar las competencias lingüísticas, y las segundas, para resolver un problema inmediato de comunicación. Esta distinción está clara en la teoría. Sin embargo, en muchos casos es muy difícil definirla en la práctica, dado que desconocemos la motivación del aprendiz y realmente no sabemos lo que piensa a menos que nos lo exprese él mismo. Asimismo, muchas de las estrategias se usan inconscientemente. Y, como señala S. Fernández López:

[...] una pregunta hecha al interlocutor, por ejemplo, puede surgir por la necesidad de superar un fallo en la comunicación –estrategia de comunicación– y al mismo tiempo por el deseo de aprender el significado de un término desconocido –estrategia de aprendizaje. (S. Fernández López 1997:78.)

E. Tarone (1981) propone tres criterios para distinguir las estrategias comunicativas de las estrategias de aprendizaje: 1) la intención de comunicar un mensaje por parte del hablante, 2) la creencia de que los medios de expresión de los que dispone no son suficientes, y 3) elegir entre evitar ciertas maneras de expresar el significado o utilizar otros medios de expresión.

De igual manera, K. Johnson y H. Johnson (1999) enumeran tres características principales de las estrategias comunicativas que ayudan a identificarlas: 1) que estén orientadas hacia la solución del problema, 2) que sean conscientes, y 3) que sean intencionales. E. Bialystok (1990) explica que el primer rasgo consiste en el hecho de que se emplee una estrategia de comunicación cuando se prevé que pueda ocurrir un problema que interrumpa la comunicación. La segunda y la tercera características las define como la consciencia y la intencionalidad con las que el hablante selecciona la solución según la gravedad del problema. Asimismo, C. Faerch (1984) observa que la orientación hacia la resolución de problemas conlleva la conciencia y la intencionalidad y añade que no siempre ocurre la situación al revés. Propone también la siguiente jerarquía de las características de estrategias comunicativas:



K. Griffin (2005) afirma que la elección de estrategias depende de la personalidad y el nivel del alumno, la dificultad de la tarea a realizar, el problema de comunicación y el contexto en el que se encuentra el estudiante.



## **I. 3. 2. 2. TIPOLOGÍA DE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.**

S. P. Corder (1981) observa que, ante una situación comunicativa problemática, el aprendiz escoge entre dos soluciones: 1) evitar el riesgo recurriendo a las estrategias de adaptación, y 2) arriesgarse utilizando las estrategias de expansión. Varios lingüistas siguen la misma línea y basan sus tipologías en esta constatación.

### **I. 3. 2. 2. 1. LA CLASIFICACIÓN DE E. TARONE**

E. Tarone identifica las siguientes estrategias (E. Tarone, 1981 en: H. Johnson y K. Johnson, 1999: 60):

#### **I. Estrategias de evitación**

- Evitación del tema.
- Abandono del mensaje.

#### **II. Paráfrasis**

- Aproximación.
- Acuñación léxica.
- Circunlocución.

#### **III. Transferencias conscientes**

- Traducción literal.
- Cambio de lengua.

#### **IV. Peticiones de ayuda**

#### **V. Mímica**

### **I. 3. 2. 2. 2. LA CLASIFICACIÓN DE C. FAERCH Y G. KASPER**

C. Faerch y G. Kasper consideran que el objetivo prioritario del aprendizaje de una lengua es el de su uso en la comunicación y ofrecen una clasificación de estrategias que presentamos a continuación. Las denominan “de reducción” y “de realización” C. Faerch y G. Kasper (1983 en I. Santos Gargallo 2004:43.).

#### **I. Estrategias de reducción**

A. Estrategias formales:

- Nivel fonético-fonológico.
- Nivel morfosintáctico.
- Nivel lexicosemántico.

B. Estrategias funcionales:

- Evitación del tema.
- Abandono del mensaje.

#### **II. Estrategias de realización**

- Estrategias compensatorias.
- Cambio de código.
- Transferencia de lengua materna u otra lengua extranjera.
- Traducción literal.
- Sustitución y paráfrasis.
- Acuñación de un vocablo.
- Generalización.
- Petición de ayuda (directa o indirecta).

#### **III. Estrategias de recuperación**

- Esperar.
- Apelar a la similitud formal.
- Asociar por campos semánticos.
- Uso de otras lenguas.

### **I. 3. 2. 2. 3. LA CLASIFICACIÓN DE E. BIALYSTOK**

E. Bialystok (1990), por su parte, ofrece la siguiente taxonomía de las estrategias de comunicación:

#### **I. Estrategias de análisis**

- Acuñaación léxica.
- Circunlocución.
- Paráfrasis.
- Transliteración.
- Mímica.

#### **II. Estrategias de control**

- Petición de ayuda.
- Consulta de diccionarios.
- Cambio de lengua.
- Mímica.

### **I. 3. 2. 3. LA INSTRUCCIÓN SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN**

Como menciona I. Santos Gargallo (2004), en los materiales didácticos actuales cada vez más aparece el componente estratégico y cómo incorporarlo en el aula de lenguas extranjeras. La misma autora señala que el conocimiento de las estrategias tanto por parte del profesor como del estudiante es fundamental para que el proceso de aprendizaje sea posible y eficaz. R. Manchón Ruiz también llega a la conclusión de que:

[...] el entrenamiento estratégico del alumno debe ser parte esencial de nuestra labor como docentes: además de enseñar lengua, tenemos que potenciar en el aula el uso de las herramientas por parte de nuestros alumnos que le lleven tanto a alcanzar cotas más altas de aprendizaje, como a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje. En otras palabras, el aula debe ser foro en el que el alumno aprenda la lengua y aprenda a aprender. (Manchón Ruiz 1993:157)

Es importante señalar que varios lingüistas han tratado la cuestión de la utilidad y la efectividad de la instrucción sobre las estrategias de comunicación en el aula. Las opiniones acerca del tema se reparten entre las que demuestran un fuerte apoyo y las que expresan un apoyo moderado.

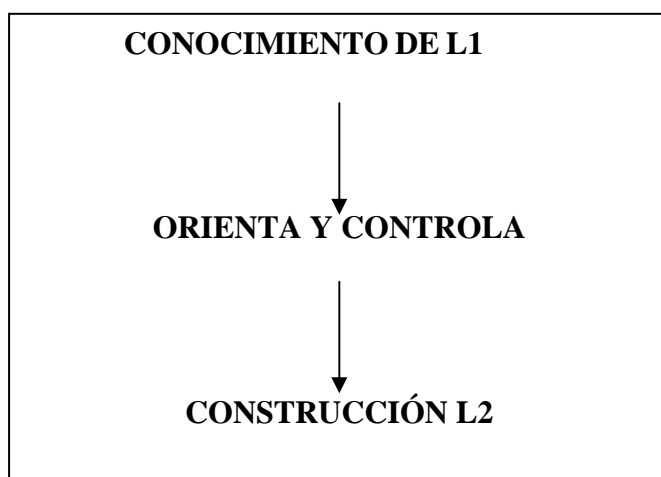
A lo largo de este y el anterior capítulo, hemos podido conocer la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje y de comunicación. Asimismo, hemos podido constatar la necesidad de que en el aula se instrumente un entrenamiento estratégico, que permita al estudiante comunicarse de manera óptima y eficientemente. Además, un entrenamiento basado en estrategias capacita al estudiante para que éste implemente en su aprendizaje nuevas alternativas, califique su efectividad y elija cuál de todas ellas es la idónea.

En el siguiente capítulo analizaremos la aplicación de la gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje y de comunicación.

### **I. 3. 3. LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA COMO UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN**

La aplicación de la gramática contrastiva constituye una estrategia de aprendizaje, dado que facilita la comprensión y la memorización de los conceptos estudiados. Por otro lado, también se puede considerar una estrategia de comunicación, puesto que recurre a la lengua nativa como un instrumento para poder superar determinadas dificultades o desafíos comunicativos. No cabe duda de que hay que considerar un recurso estratégico el hecho de apoyarse en el conocimiento de la lengua materna para favorecer el aprendizaje y para resolver ciertos problemas comunicativos. Según E. Kellerman (1988), el estudiante acude a esta estrategia para compensar las carencias o insuficiencias del conocimiento de la lengua extranjera. Por lo tanto, la aplicación de la gramática contrastiva sirve de estrategia directa cognitiva y también de memorización, según la clasificación de R. Oxford (1990), puesto que ayuda a comprender y memorizar la gramática de la lengua objeto de estudio mediante el análisis deductivo y asociaciones con el conocimiento previo. Para J. Martínez Agudo (2004), la gramática de la lengua materna constituye el punto de partida para el aprendiente de lenguas extranjeras. K. Meriö (1978) también da mucha importancia a la

influencia que ejerce el conocimiento gramatical de la lengua nativa en la construcción del nuevo conocimiento lingüístico. J. Martínez Agudo (2004) opina que la lengua nativa parece orientar, e incluso controlar, el desarrollo de un nuevo proceso de aprendizaje lingüístico, puesto que el nuevo conocimiento parece someterse a un estricto control o revisión bajo los parámetros o esquemas de la lengua nativa. La lengua materna constituye un potencial de conocimiento lingüístico fundamental para el estudiante, que le servirá de guía, de marco de referencia. A la hora de aprender una lengua extranjera, los estudiantes disponen ya de una experiencia previa de aprendizaje lingüístico (el conocimiento de la lengua materna), que orientará la construcción del nuevo conocimiento lingüístico. Estas ideas se ilustran con claridad en el siguiente gráfico (J. Martínez Agudo, 2004:93):



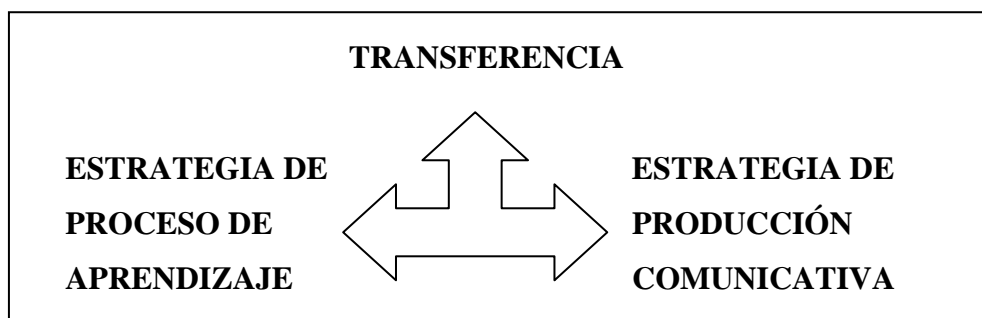
D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1991) comparten la opinión de que la influencia de la lengua materna no resulta tan desfavorable como se pensaba anteriormente. Las diferencias lingüísticas entre la L1 y la L2 no implican necesariamente una dificultad en el proceso de adquisición. J. Holmes y R. Ramos (1993:103) afirman que la adquisición de la gramática de una lengua extranjera resulta mucho más difícil, o casi imposible, sin el marco de referencia de la lengua nativa y sin la influencia determinante del conocimiento previo. La gramática de la lengua materna proporciona la base para la construcción del nuevo conocimiento lingüístico (J. Martínez Agudo, 2004). S. Witty añade también que:

No se construye ningún edificio sin poner antes un andamio, tampoco se podrá aprender vocabulario extranjero –ni nada– sin haber encontrado antes alguna analogía con algo que previamente sabemos. (S. Witty, 1992:212.)

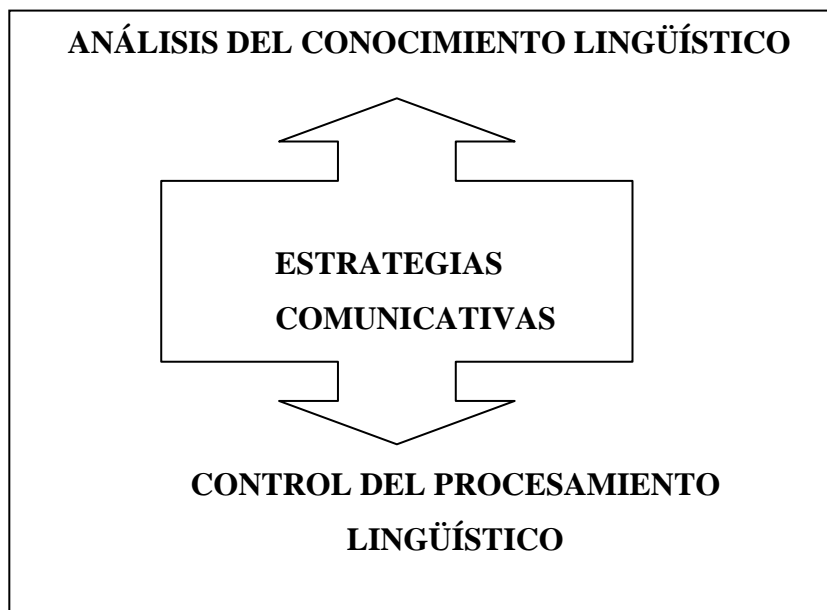
Conocer las similitudes entre ambas lenguas en las primeras etapas del aprendizaje aumenta la autoconfianza del alumno, y saber las diferencias en el nivel avanzado ayuda a evitar ciertos errores que ocasiona la influencia de la lengua materna. Buscar ayuda para un problema gramatical o léxico en la lengua materna es un fenómeno bastante común entre los aprendices de una lengua extranjera. Por otro lado, la aplicación de la gramática contrastiva, que constituye un tipo de transferencia positiva, puede clasificarse como una estrategia de aprendizaje dado que:

L1 transfer usually refers to the incorporation of features of the L1 into the knowledge systems of the L2 which the learner is trying to build. (R. Ellis, 1994; en J. Martínez Agudo, 2004:93) // *La transferencia de L1 normalmente se refiere a la incorporación de elementos de la L1 en el sistema de conocimiento de la L2. [la traducción es nuestra].*

El siguiente gráfico presenta la transferencia como una estrategia tanto comunicativa como de aprendizaje (J. Martínez Agudo, 2004:93):



Los aprendices también recurren a la transferencia para resolver un problema lingüístico provocado por su ignorancia, o en otras palabras, por su falta de conocimiento (J. Martínez Agudo, 2004). El aprendiz de la lengua extranjera saca ciertas conclusiones para apoyarse en la transferencia a partir de su conocimiento lingüístico y control del procesamiento lingüístico previos (E. Bialystok, 1990). El siguiente gráfico demuestra dicha relación (J. Martínez Agudo, 2004: 94):



La gramática contrastiva constituye uno de los recursos a los que acude un aprendiz para llevar a cabo la actividad comunicativa. Los aprendices usan consciente o inconscientemente una serie de estrategias comunicativas para así evitar rupturas del intercambio comunicativo. La aplicación de la gramática contrastiva es solamente una de estas técnicas en las que se apoya el estudiante.

Algunos lingüistas opinan que la transferencia dificulta seriamente el proceso de adquisición de la nueva lengua (S. D. Krashen, 1985).

R. Ellis (1994), en cambio, justifica el uso de la transferencia admitiendo que:

Learners can use the L1 to initiate utterances when they do not have sufficient acquired knowledge of the target language for this purpose. (R. Ellis, 1994; en J. Martínez Agudo, 2004:95) // *Los aprendices pueden usar L1 para iniciar la emisión de un enunciado cuando no han adquirido suficiente conocimiento de la lengua objeto para conseguir su propósito* [la traducción es nuestra].

Por otro lado, T. Odlin busca la justificación de la transferencia en las similitudes y diferencias entre ambas lenguas:

Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired. (T. Odlin 1989:27.) // *La transferencia es la influencia resultante de las similitudes y dificultades entre la lengua objetivo y cualquier otra lengua que se ha aprendido previamente (y quizá no perfectamente)* [la traducción es nuestra].

La transferencia es también una manera de compensar las carencias del conocimiento de la lengua extranjera (E. Kellerman, 1979). Aparte de eso, S. N. Sridhar (1980) añade que los términos «transferencia» y «recurso estratégico» –o sea, «estrategia»– no se contradicen.

Como ya se ha mencionado anteriormente, las estructuras gramaticales o el léxico de la lengua inicial –sea esta la lengua materna o la extranjera adquirida previamente– determinarán, en algunos casos de manera positiva y en otros de manera negativa, la adquisición del nuevo conocimiento y la formulación de hipótesis, sean estas ciertas o falsas. R. Oxford y D. Crookall (en J. Berko Gleason, 1988:44) opinan que, en el proceso de búsqueda y aplicación de normas gramaticales, los estudiantes inevitablemente se encontrarán en una situación en la que no van a conocer una regla. Para enfrentarse a esta circunstancia crean hipótesis a partir de su actual conocimiento de la lengua extranjera y de su lengua materna. Como afirman R. Oxford y D. Crookall, estas hipótesis se pueden generar de manera consciente o inconsciente por parte del estudiante.

El uso de la gramática contrastiva se basa, en su mayor parte, en las construcciones y análisis de hipótesis lingüísticas. Asimismo, S. Fernández López afirma que:

Los mecanismos que conducen a un lenguaje creativo –no solo repetición de rutinas– siguen los siguientes procesos:

- a. Formulación de hipótesis.
- b. Verificación de esas hipótesis.
- c. Automatización posterior a través de las prácticas funcional y formal, en los casos en que esta se ejercita.

La formulación de hipótesis en la IL [interlengua] se realiza:

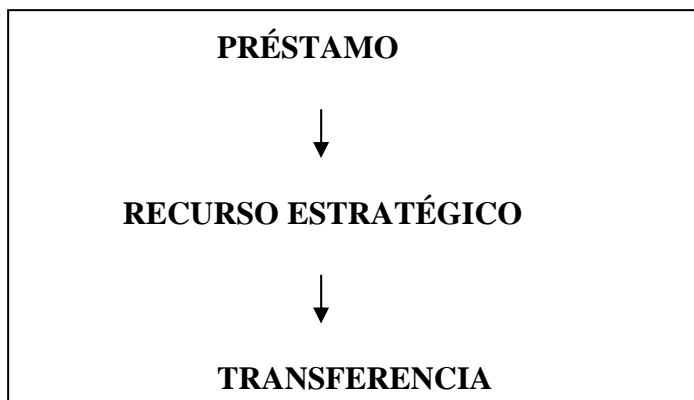
- a. Utilizando conocimientos anteriores (de la lengua materna, de la misma lengua meta o de otras lenguas).
- b. Incluyendo nuevas reglas a partir de los datos disponibles.
- c. Combinando los caminos anteriores. (Fernández López 2004:419.)

La investigación contemporánea ha clasificado la transferencia lingüística como una de las estrategias comunicativas (R. Ellis, 1986; C. Faerch y G. Kasper, 1983) y una de las estrategias de aprendizaje (R. Oxford, 1990; J. O'Malley y A. U. Chamot, 1990; A. Wenden, 1991) dependiendo de si se utiliza para resolver problemas de tipo comunicativo o para favorecer y acelerar el proceso de aprendizaje.

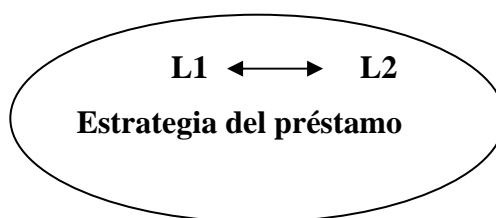


Es evidente que la transferencia lingüística se aplica en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras con el objetivo de facilitar la comprensión y el aprendizaje de diversos conceptos en la lengua estudiada; por lo tanto, se considera una estrategia de aprendizaje.

Según S. P. Corder (1981), la transferencia favorece las carencias o deficiencias de la interlengua. Durante mucho tiempo se ha estudiado la transferencia como un fenómeno o mecanismo solamente negativo. Sin embargo, como podemos ver en el siguiente gráfico, para J. Martínez Agudo (2004:97) tanto el préstamo –es decir, el elemento que una lengua toma de otra– como la transferencia constituyen recursos estratégicos:



Por regla general, la incidencia de las desviaciones provocadas por el préstamo o transferencia cambiará según el grado de distancia lingüística, tal como se ilustra en el siguiente gráfico de J. Martínez Agudo (2004:98):



J. Martínez Agudo (2004) opina que la transferencia como estrategia comunicativa es más común en los niveles básicos que en los avanzados. Esto mismo lo confirma S. P. Corder (1981), quien observa que el uso de la transferencia como una estrategia comunicativa o del préstamo se reduce con el desarrollo de la interlengua y, al mismo tiempo, también disminuye el número de los errores o desviaciones.

Como se ha repetido varias veces, la transferencia –o el proceso del préstamo– constituye una estrategia de comunicación y de aprendizaje. Sin embargo, según

J. Martínez Agudo (2004), es una técnica que puede propiciar tanto respuestas correctas como incorrectas. Las formas correctas se producen a través del proceso de la facilitación, es decir, el proceso de adquisición de formas similares en la lengua materna u otra lengua extranjera y la lengua que se está estudiando. Por otro lado, aparecen más formas incorrectas cuantas más diferencias entre las lenguas existen; es decir, cuando la distancia lingüística es mayor.

Asimismo, I. Söhrman señala que:

La lingüística contrastiva es [...] una búsqueda de contrastes, pero también de equivalencias funcionales. Por eso hay que saber que lo que la morfosintaxis hace en una lengua, puede hacerlo el léxico en la otra. (I. Söhrman 2007:18)

En el aprendizaje de una lengua extranjera, el estudiante puede aprovecharse de una fuente de asociaciones con el conocimiento previo, bien para facilitar la comprensión y memorización de conceptos lingüísticos nuevos, bien para resolver ciertos problemas de comunicación. Igualmente, Fernández López (1996) recomienda:

Fomentar todo tipo de interferencias: a partir de los propios esquemas de conocimiento, de la situación de conocimiento, del contexto, de la forma. Valorar las semejanzas y diferencias con lo conocido (de la LM o de la L2). (S. Fernández López 1996: 35.)

Sin duda alguna, las asociaciones con el conocimiento previo pueden enriquecer la experiencia de conocimiento lingüístico (J. Martínez Agudo, 2004). Por otro lado, C. Baker añade:

Inspeccionar las dos lenguas, resolver la interferencia entre lenguas, puede conferir destrezas metalingüísticas al bilingüe. (C. Baker 1993:183.)

Tal conocimiento metalingüístico facilita al estudiante analizar y reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre la lengua materna u otra lengua extranjera y la lengua objeto de estudio; o sea, la lengua estudiada. Al mismo tiempo, le permite prevenir y eliminar ciertos errores. Ciertamente, este es un gran beneficio y ventaja que provienen del dominio de ambos idiomas y de la capacidad de compararlos.

R. Oxford (1990) y D. Crookall (1988) mencionan el análisis contrastivo, el razonamiento deductivo y la comprobación de hipótesis entre las estrategias particularmente útiles, sobre todo para los estudiantes que desean continuar aprendiendo la lengua extranjera después de terminar cursos de instrucción formal y para autodidactas que no pueden contar con ayuda/asesoramiento del profesor. Añaden también que es importante que cada estudiante busque y elija las estrategias que mejor le funcionen, sean estas el análisis contrastivo, listas de palabras y reglas gramaticales o cualquier otra, y que continúe usándolas dentro y fuera del aula. La gramática contrastiva es una de las estrategias que enseñan a los estudiantes a ser más creativos y analíticos, y les preparan a ser más autónomos y responsables de su proceso de aprendizaje. Es especialmente beneficiosa en la enseñanza de personas adultas, ya que estas suelen ser usuarios más conscientes de su lengua materna como sistema lingüístico que los niños, y les sirve como marco de referencia, guía y fuente de asociaciones para la construcción de un nuevo sistema lingüístico.

Resumiendo lo anterior, la aplicación de la gramática contrastiva se puede considerar una estrategia de aprendizaje, puesto que ayuda a comprender y memorizar la gramática de la lengua objeto de estudio a base de un análisis deductivo y asociaciones con el conocimiento previo, así como una estrategia de comunicación, ya que recurre a la lengua nativa como un instrumento para poder superar determinadas dificultades o desafíos comunicativos. Obviamente, en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras se aplica como estrategia de aprendizaje puesto que se utiliza conscientemente y con un objetivo bien claro, esto es, facilitar la comprensión y el aprendizaje de estructuras gramaticales de la lengua estudiada.

La gramática contrastiva constituye una excelente herramienta, muy eficaz tanto a la hora de enseñar como de aprender un idioma extranjero. Su aplicación no excluye el uso de otras, sino, más bien, complementa cualquier otra estrategia, método o enfoque lingüístico. Puede ser muy beneficiosa para profesores, estudiantes y autores de manuales. De hecho, como podremos ver en la parte práctica, muchos manuales emplean la gramática contrastiva y se benefician de ella como estrategia de aprendizaje que facilita la comprensión y asimilación de ciertos conceptos gramaticales. Como señala R. Fente Gómez:

La lingüística de contrastes se constituye, pues, en una parte importante de la lingüística aplicada con una clara finalidad didáctica y metodológica [...] compara o contrasta lenguas distintas con el

propósito eminentemente utilitario de mejorar los métodos y los resultados de la enseñanza de lenguas extranjeras (R. Fente Gómez, 1980:12-13.).

J. Martínez Agudo (2004) también afirma que el estudio y la comparación de las estructuras de la lengua materna y extranjera –y la identificación de los posibles errores procedentes de las dificultades– sirven, fundamentalmente, para el diseño de material didáctico. Igualmente, I. Söhrman resalta que:

La lingüística contrastiva es una corriente aplicada y valiosa para el estudio de los idiomas y para llegar a una buena didáctica. (I. Söhrman 2007:14.)

I. Söhrman (2007) concluye su libro sobre la lingüística contrastiva aplicada a la enseñanza de lenguas con la firme afirmación de que el conocimiento de las diferencias y semejanzas de dos o más lenguas constituye una herramienta útil y fructífera en el desarrollo de los conocimientos lingüísticos en los alumnos. Sin embargo, su postura es muy realista, y añade que:

Sería necesario terminar con una observación hecha por muchos investigadores. Los aprendices, a pesar de todo siguen cometiendo una serie considerable de errores que aún no se han podido explicar, lo que quiere decir que el análisis de errores y la lingüística contrastiva son herramientas muy fructíferas, pero no nos dan toda la preparación necesaria para el complicado camino de enseñar una lengua extranjera a otros, a pesar de que todos hemos conseguido aprender nuestra primera lengua relativamente bien (I. Söhrman 2007:75.)

En el siguiente capítulo presentamos y analizamos la gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje empleada en una amplia selección de los manuales de lenguas extranjeras con el propósito de facilitar la comprensión y la asimilación del material estudiado.

## II. PARTE PRÁCTICA

### II. 1. LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN LOS MANUALES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Esta parte de nuestra investigación está dedicada al análisis de una selección de manuales de enseñanza de varias lenguas extranjeras en los que se ha estudiado la presencia de la gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje. En los siguientes fragmentos vamos a analizar la aplicación de la gramática contrastiva en los manuales de diferentes idiomas extranjeros. Hemos analizado cien manuales para enseñanza o aprendizaje de lenguas extranjeras, de ellos 23 de lengua rusa, 24 de lengua polaca (15 pertenecen a dos colecciones de libros), 42 de lengua española (29 pertenecen a cinco colecciones distintas) y 11 de lengua inglesa.

<b>MANUALES DE LENGUAS EXTRANJERAS ANALIZADOS EN EL PRESENTE TRABAJO</b>				
<b><u>ESPAÑOL</u></b>	<b><u>INGLÉS</u></b>	<b><u>POLACO</u></b>	<b><u>RUSO</u></b>	<b><u>TOTAL</u></b>
42 (29 pertenecen a cinco colecciones distintas)	11	24 (15 pertenecen a dos colecciones distintas)	23	<b><u>100</u></b>

Los comentarios que comparan la lengua materna del estudiante con la extranjera sirven en ellos como estrategia de aprendizaje que facilita la comprensión y la asimilación del material estudiado. Se analizan manuales de enseñanza de varias lenguas extranjeras, que emplean la gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje, y se muestran sus fragmentos según el idioma que se está enseñando. Se ofrece una traducción al español de las instrucciones gramaticales de los manuales publicados en otros idiomas.

Asimismo, se han colocado flechas para ayudar al lector a localizar las partes que están relacionadas con la gramática contrastiva. En cada manual se incluyó el grado de aplicación de los comentarios contrastivos según nuestro criterio: los manuales que emplearon más de 15 comentarios de gramática contrastiva los clasificamos como de grado alto de aplicación de gramática contrastiva, los libros en los que aparecen de cinco a 15 comentarios contrastivos los hemos agrupado en la categoría de manuales de grado medio de aplicación de gramática contrastiva y los libros que contienen menos de cinco explicaciones contrastivas los hemos calificado como de grado bajo de aplicación de gramática contrastiva.

<b>GRADOS DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA</b>	
<b>Alto</b>	más de 15 comentarios de gramática contrastiva
<b>Medio</b>	de cinco a 15 explicaciones contrastivas
<b>Bajo</b>	menos de cinco comentarios contrastivos

La parte práctica consta de los siguientes capítulos:

- II. 1. 1. MANUALES DE LENGUA RUSA
- II. 1. 2. MANUALES DE LENGUA POLACA
- II. 1. 3. MANUALES DE LENGUA ESPAÑOLA
- II. 1. 4. MANUALES DE LENGUA INGLESA

## II. 1. 1. MANUALES DE LENGUA RUSA

**II. 1. 1. 1.** *El ruso esencial para estudiantes de habla española* (V. Andresco, 1960) es un curso publicado en los años sesenta y destinado a los alumnos de nivel básico. Cada capítulo contiene textos y una amplia lista de vocabulario y expresiones, seguida de explicaciones gramaticales que, con frecuencia, hacen referencia a la gramática española o a otro idioma indoeuropeo. En la parte sobre las normas de la pronunciación se explican los sonidos rusos comparados con los sonidos de cinco idiomas distintos. Es un libro bastante antiguo, poco usado actualmente, y, sin embargo, merece la pena mencionarlo, ya que constituye una prueba fehaciente de que la gramática contrastiva se lleva usando como estrategia de aprendizaje desde hace mucho tiempo y que, además, nunca se ha dejado de emplear en los manuales de idiomas extranjeros.

### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: MEDIO



Cuando el dativo se usa con la preposición к (a o hacia), la к se pronuncia sólo inicialmente, y se liga a la siguiente palabra. Es el caso de la «liaison» francesa:

К кому вы идёте? (k comú ve idiótie)	¿A (casa de) quién va usted?
Я идú к брátu (ya idú k brátu)	Voy a (casa de) mi hermano
Кому вы пишете? (comú ve pichetié)	¿A quién escribe usted?
Я пишú отцу (ya pichú otsú)	Yo escribo al padre
К чему вы подходите? (kchemú ve podjóditie)	¿A qué se acerca usted?
Я подхожú к университету (ya podjojú k univiersitiétu)	Me acerco a la Universidad

*El ruso esencial para estudiantes de habla española (1960: 21)*

En ruso, como en otras lenguas indoeuropeas, los verbos **ser** y **estar** son irregulares. El presente no se emplea. A veces se coloca un guión para sustituirlo я —студент (ya estudiént)— yo soy estudiante, y en la conversación —para conservar el equilibrio de la frase— se hace una ligera pausa.

Las formas *es, son, está, están*, se traducen por **есть** solamente cuando significa tener o encontrarse:

Éсть у вас бумага? (yést u vas bumága) ¿Tiene usted el papel?

Entonces en la respuesta, a fin de reforzar la posesión, también se emplea **есть**:

Да у меня́ е́сть бума́га (da u meniá yest bumága). Sí, yo tengo el papel.


*El ruso esencial para estudiantes de habla española (1960: 24)*

**II. 1. 1. 2.** *Manual de lengua rusa* (A. Ramsina y G. I. Kopilova, 1965) está destinado a hispanohablantes y constituye un curso completo, desde el nivel inicial hasta el avanzado. Es un libro bastante antiguo, puesto que fue publicado en 1965. Nos ha parecido muy interesante la manera de presentar el material didáctico a través de la traducción y el contraste entre las dos lenguas (el español y el ruso). Las explicaciones gramaticales y léxicas, sumadas a las instrucciones de ejercicios prácticos, aparecen primero en ambos idiomas y, a medida que se avanza con el material, es decir, hacia la mitad del libro, se empieza a usar sólo el ruso. Asimismo, el contraste y la presencia de las dos lenguas (la materna y la extranjera del estudiante) se puede observar en los abundantes comentarios de gramática contrastiva y sirve de gran apoyo en la comprensión y aprendizaje de los conceptos que trata de explicar. El presente manual vuelve a probar que la gramática contrastiva se empleó como estrategia hace muchos años y el grado de su aplicación en el presente manual demuestra que se consideraba muy útil y eficaz.



GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

*Урок 17. Lección 17*



Грамматика. Творительный падеж для обозначения орудия действия. Творительный падеж совместности действия. Предлог *с*. Творительный падеж после слов: *заниматься, интересоваться, доволен*. Личные местоимения в творительном падеже.


Gramática. Caso instrumental para indicar el instrumento. Caso instrumental de la acción conjunta. Preposición *с*. Caso instrumental después de las palabras *zanimátsya, interesovátsya, доволен*. Pronombres personales en caso instrumental.

*Грамматика. Gramática*

Творительный падеж для обозначения орудия действия

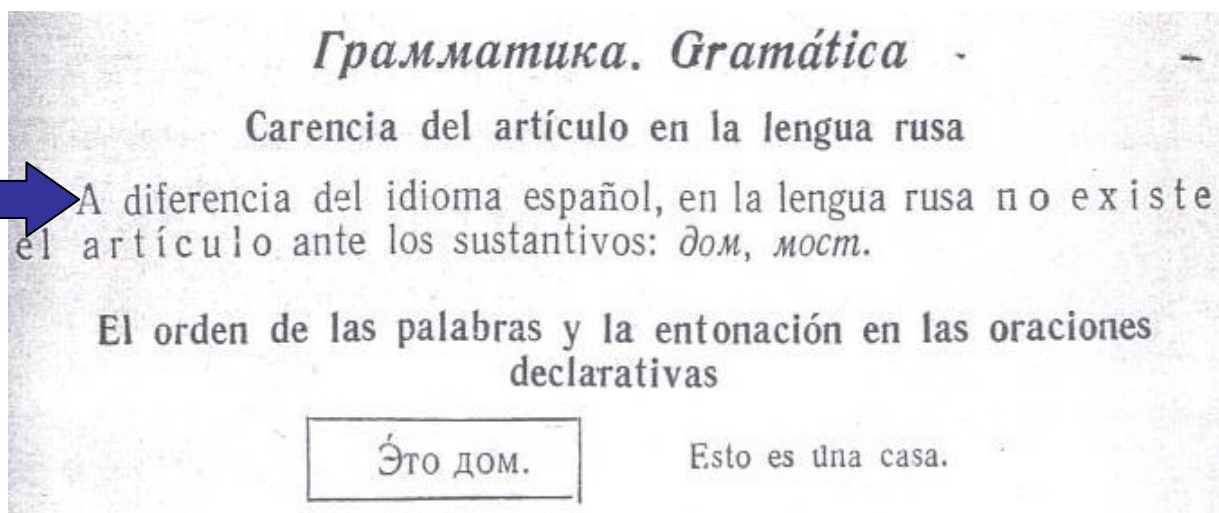
Caso instrumental para indicar el instrumento

Чем вы пишете? — Я пишу <i>карандашом</i> или <i>ручкой</i> .	¿Con qué escribe Ud.? — Escribo con el lápiz o con la pluma.
--	---



В русском языке, в отличие от испанского, творительный падеж для обозначения орудия действия употребляется всегда без предлога.

En ruso, a diferencia del español, el caso instrumental para indicar el instrumento con que se opera se emplea siempre sin preposición.



*Manual de lengua rusa (1965:11)*

**II. 1. 1. 3.** El manual *Русский язык. Быстро и успешно* (P. Norman y N. Bartseva, 1970) está destinado a hablantes de lengua española. Es un curso para estudiantes de nivel inicial. Viene acompañado de grabaciones. Comprende textos, comentarios gramaticales y una lista de vocabulario cuya asimilación es necesaria para comprender los textos grabados en la cinta. Cada capítulo contiene amplias explicaciones gramaticales, que abordan aspectos similares y diferentes en ambas lenguas. Según los autores (1970: VII):

[su] método constituye un curso completo de ruso para adultos. Un adulto no puede aprender un idioma extraño tal como lo hace un niño con el suyo propio. El adulto conoce la estructura de su propio idioma y, mediante comparaciones, puede aprender mucho más rápidamente que el niño que se limita a repetir lo que oye.

Como podemos observar, en el presente manual la comparación se considera una herramienta para acelerar el proceso de aprendizaje y también constituye una de las estrategias para aprender ruso con éxito, según promete el mismo título.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: MEDIO**

1. EL INFINITIVO Y EL PRESENTE DEL VERBO

a) En ruso, como en español, el infinitivo se indica por la terminación del verbo.

Hay tres terminaciones principales de infinitivo: **АТЬ (ЯТЬ), ЕТЬ, ИТЬ**.

De momento, nos interesan los verbos que terminan en **АТЬ (ЯТЬ)** y para distinguirlos de los demás, los llamaremos verbos de la *primera conjugación*.

b) Todas las terminaciones del presente son distintas. En el pretérito son iguales las tres del singular para el masculino y otras tres iguales para el femenino; las tres del plural son iguales para ambos géneros. También son iguales las tres personas del singular y las tres personas del plural del futuro compuesto.

*Presente del verbo ЧИТАТЬ (leer):*

<b>Я</b>	<b>читаю</b>	<i>yo leo</i>
<b>Ты</b>	<b>читаешь</b>	<i>tú lees</i>
<b>Он, Она, Оно</b>	<b>читает</b>	<i>él lee</i>
<b>Мы</b>	<b>читаем</b>	<i>nosotros leemos</i>
<b>Вы</b>	<b>читаете</b>	<i>vosotros leéis</i>
<b>Они</b>	<b>читают</b>	<i>ellos leen</i>

c) Obsérvese que el tiempo presente se forma quitando la terminación **ТЬ** del infinitivo y añadiendo la terminación personal apropiada.

En el ejemplo dado estas terminaciones van subrayadas.

d) En ruso se emplea **ТЫ** segunda persona del singular, como *tú* en español, es decir, entre amigos íntimos, entre parientes, o al hablar con un niño.

e) El tiempo presente en ruso tiene una sola forma. De acuerdo con el contexto de la frase, **Я читаю** puede significar *yo leo* (habitualmente) o *yo estoy leyendo* (ahora).

*Русский язык. Быстро и успешно (1970: 7)*

**II. 1. 1. 4.** El libro de gramática rusa *Praktyczna gramatyka rosyjska* (S. Kordak y M. Krukowska, 1974) está dirigido a los estudiantes de ruso de nivel avanzado cuya lengua materna es el polaco. Dicho manual considera diferentes aspectos gramaticales del ruso y a menudo los contrasta con el polaco. Emplea terminología lingüística y, no obstante, al lado de los términos especializados en polaco aparece su traducción al ruso. Es un libro bastante antiguo, pero vale la pena mencionarlo, ya que usa comentarios contrastivos como una estrategia para facilitar la comprensión y la asimilación de la gramática rusa.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

Objaśnienia

➔ Jednym ze sposobów formułowania pytań w języku rosyjskim jest, podobnie jak w polskim, stawianie na początku zdania zaimka lub przysłówka pytajnego, który zastępuje odpowiednią część zdania wyrażającą treść mówiącemu nie znaną.

➔ Specyficznie rosyjską formą zdań pytających są zdania, z zaimkiem lub przysłówkiem pytajnym i bezokolicznikiem w połączeniu z celownikiem zaimka osobowego, np.: Куда мне ехать? Zdania tego typu odpowiadają najczęściej polskim zdaniom z czasownikiem *mieć* lub wyrazem *powinien* + bezokolicznik. Por.:

К кому мне обратиться? — Do kogo mam się zwrócić?

*Praktyczna gramatyka rosyjska (1974: 150)*

## TRADUCCIÓN

### Comentarios

Una de las maneras de formar preguntas en ruso es, al igual que en polaco, colocar al principio de la oración un pronombre o un adverbio interrogativo que reemplace la parte correspondiente de la frase que expresa el contenido desconocido para el hablante.

Un tipo de oraciones interrogativas muy particulares en ruso son las proposiciones con un pronombre o un adverbio interrogativo y un infinitivo en combinación con un pronombre personal en dativo, por ejemplo: *Куда мне ехать?*

Las oraciones de este tipo corresponden a menudo en polaco a oraciones con verbos *mieć* o a la palabra *powinien* + *infinitivo*. Por ejemplo:

К кому мне обратиться? – Do kogo mam się zwrócić?

(¿A quién debo dirigirme?)

**II. 1. 1. 5.** El libro *Russian* (B. Clark, 1983) está dirigido a los estudiantes angloparlantes con un nivel inicial de ruso. Se enseñan las nociones básicas de gramática rusa y el vocabulario elemental. Comprende diálogos, textos para leer, expresiones, comentarios sobre el contexto sociocultural, ejercicios, explicaciones gramaticales, tablas, una lista de pares aspectuales, un diccionario y casetes. Representa un curso muy completo de lengua rusa. Tanto en las explicaciones gramaticales como léxicas se señalan frecuentemente las analogías y las disparidades entre el inglés y el español. Es evidente que la comparación vale aquí como estrategia que facilita la comprensión y el aprendizaje. El manual no es nuevo (se publicó en el año 1983). No obstante, lo presentamos en nuestro estudio, ya que nos sirve de prueba de que realmente la gramática contrastiva como estrategia nunca se ha dejado de emplear.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

## TO HAVE (WITH PRONOUN POSSESSORS) У КОГО ЕСТЬ...?

In most instances, Russians do not use a verb in constructions which in English involve the verb *to have*. Instead, a construction which has no reasonable literal translation is employed. It means something like *In the possession of... is a...* Note that the pronouns used are the same as the accusative, but that an **н-** is prefixed to **его**, **её**, and **их**.

У КОГО ЕСТЬ КНИГА?		Who has a book?
У МЕНЯ	} ЕСТЬ КНИГА.	I have
У ТЕБЯ		You have
У НЕГО		He has
У НЕЁ		She has
У НЕГО		It has
У НАС		We have
У ВАС		You have
У НИХ		They have
		} a book.

Note the possible answers to this question:

— У вас есть книга?	— Do you have a book?
— Есть.	— I do.
— Да, есть.	— Yes, I do.
— Да, у меня есть.	— Yes, I have.
— Да, у меня есть книга.	— Yes, I have a book.
— Нет, у меня нет. <sup>5</sup>	— No, I don't.

*Russian (1983:90)*

### TRADUCCIÓN

En la mayoría de los casos los rusos no usan un verbo en construcciones que en inglés utilizan el verbo *to have*. En cambio, se emplea una construcción que no posee una traducción literal suficiente buena. A veces significa algo como «en posesión de... es un...». Fíjese en que los pronombres utilizados son los mismos que en el acusativo, pero **его**, **её**, y **их** tienen un prefijo **н-**.

У КОГО ЕСТЬ КНИГА?	¿Quién tiene un libro?
У МЕНЯ	Yo tengo
У ТЕБЯ	Tú tienes

У него	Él tiene		
У неё	есть книга.	Ella tiene	un libro.
У него		-	
У нас		Nosotros tenemos	
У вас		Vosotros tenéis	
У них		Ellos/ Ellas tienen	

Fíjese en las respuestas posibles para esta pregunta:

- |                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| - У вас есть книга?      | - ¿Tiene/tienes un libro? |
| - Есть.                  | - Lo tengo.               |
| - Да, есть.              | - Sí, lo tengo.           |
| - Да, у меня есть.       | - Sí, yo lo tengo.        |
| - Да, у меня есть книга. | - Sí, yo tengo un libro.  |
| - Нет, у меня нет.       | - No, no lo tengo.        |

**II. 1. 1. 6.** El libro *Russian Language and People* (T. Culhane, 1987) está destinado tanto a los autodidactas como a los que pueden contar con la ayuda y asesoramiento de un profesor. Es un manual escrito en inglés para un nivel elemental de ruso. El curso comprende un manual, un libro de ejercicios, una guía de estudio, grabaciones y un vídeo. Contiene abundantes y detallados comentarios del contexto sociocultural ruso y numerosas actividades de carácter comunicativo. Por lo general, se ofrecen pocas explicaciones gramaticales, pero entre éstas se encuentran varias en las que se comparan estructuras gramaticales rusas con inglesas. A pesar de que es un curso con enfoque comunicativo y no muy nuevo, lo que para algunos lingüistas excluía la posibilidad de incluir comentarios de corte contrastivo, los autores, cuando lo ven conveniente, no dudan en apoyarse en la gramática contrastiva de las lenguas bastante alejadas y la emplean en el nivel elemental.

## GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: MEDIO

If you are on name and patronymic terms with someone, you will normally use the form **вы** *you*. People who are on close terms with one another use **ты** 'thou'. This has a parallel with many other European languages (compare French *vous/tu*, German *Sie/du*), but the distinction in English has, of course, long disappeared in standard speech. The transition from formal to informal is often a conscious one. **Можно на ты?** or **Давайте на ты** (Let's use **ты** to each other). If you were talking to a very small child, you would expect to call him **ты** and the form is often used to indicate affection or familiarity. In certain circumstances it can indicate contempt for the person addressed.

*Russian Language and People (1987:51)*

### TRADUCCIÓN

Si llama a alguien por su nombre y en términos patronímicos, normalmente usará la forma **вы** (*you, usted*). Las personas que están en relaciones más cercanas usan **ты** (*thou, tú*). Esto tiene formas análogas en muchas otras lenguas europeas (*compare vous/tu*, en francés; *Sie/du*, en alemán), pero esta distinción en inglés, obviamente, ha desaparecido en el habla estándar. La transición de lo formal a lo informal es a menudo consciente. **Можно на ты?** o **Давайте на ты?** («¡Tuteémonos!»). Si habláramos con un niño pequeño, lo tutearíamos, y ese trato se usa a menudo para indicar afecto o familiaridad. En algunas circunstancias, puede indicar desprecio hacia la persona a la que nos dirigimos.

**II. 1. 1. 7.** El objetivo principal de las *Estructuras básicas de la lengua rusa* (T. Droslov Diez y T. Y. Cuesta Andres, 1991:7) es el de:


[...] ayudar a los hispanohablantes, estudiosos de la lengua rusa, a perfeccionar sus conocimientos de algunos temas que presentan, como indica la experiencia, ciertas dificultades en su aprendizaje, a perfeccionar sus conocimientos de lengua rusa, en particular, los aspectos gramaticales que les resultan más difíciles.



Muchas de las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes hispanohablantes son resultado de las diferencias estructurales entre el español y el ruso. Por lo tanto, en varias ocasiones los autores las indican explícitamente. Es interesante observar que, aunque la frecuencia con la que aparecen los comentarios contrastivos no es muy alta, las nociones gramaticales seleccionadas por los autores son las que más difieren en los dos idiomas o bien no existen en la lengua española, lo que indica que los aspectos divergentes pueden causar dificultades en la comprensión y el aprendizaje.

### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: BAJO

#### EL PARTICIPIO.



En la lengua rusa, como en la española, existe una forma verbal especial: el Participio.

El Participio es un adjetivo verbal y como tal posee cualidades propias del verbo...:

1. el aspecto verbal (perfectivo/imperfectivo):

чита́вший - прочита́вший

2. el tiempo verbal: participio de Presente y participio de Pasado:

чита́ющий - чита́вший

3. el régimen verbal, es decir, rigen el mismo caso que el verbo del que fueron formados:

чита́ть кни́гу (В.п.) - чита́ющий кни́гу (В.п.)

4. conserva la partícula reflexiva del verbo:

занима́ться - занима́ющийся


... y del adjetivo:

1. siempre se refiere al sustantivo y concuerda con él en género y número:

Эта де́вушка, приеха́вшая из Ќиева...

2. en la oración funciona siempre como Complemento del Nombre:

Я зна́ю де́вушку, приеха́вшую из Ќиева.



A diferencia del español, el ruso posee cuatro formas de Participio, dos formas de Participios Activos y dos formas de Participios Pasivos.

*Estructuras básicas de la lengua rusa (1991: 137)*

**II. 1. 1. 8.** El libro *Hable ruso* (S Javronina, 1991) está pensado para los autodidactas que quieran aprender la lengua rusa en sus países natales. No obstante, no es un manual de nivel básico, por lo que se supone un conocimiento de nociones elementales de la gramática rusa y de vocabulario mínimos. Consta de 18 unidades, las cuales contienen textos, diálogos sobre un tema corriente, comentarios gramaticales, frases hechas y locuciones muy útiles en la conversación para su aprendizaje memorístico. Al final de cada capítulo se ofrecen ejercicios muy variados, como, por ejemplo, traducción al ruso, narración del texto y composición de un tema o un diálogo relacionado con el texto. Numerosas unidades léxicas rusas se comparan con las españolas, y algunas nociones gramaticales también se contrastan para facilitar al lector la comprensión y el aprendizaje. El presente manual es el siguiente que emplea la gramática contrastiva como estrategia para facilitar a los autodidactas la comprensión y el aprendizaje.

**GRADO DE**

***Сравните. Compare:***

Отец взял мою газету.	} (газета моя)	Ми padre tomó <i>mi</i> periódico (el periódico es mío).
Я взял свою газету.		Yo tomé <i>mi</i> periódico (el periódico es mío).
Отец взял свою газету.	} (газета отца)	Ми padre tomó <i>su</i> periódico (el periódico es suyo, de mi padre).
Я взял его газету.		Yo tomé <i>su</i> periódico (el de mi padre).
— Вы часто видите моего друга? (друг мой)		¿Ve Vd. frecuentemente a <i>mi</i> amigo? (es mi amigo)
— Вы часто видите своего друга? (друг ваш)		¿Ve Vd. frecuentemente a <i>su</i> amigo? (es su amigo)



Es menester señalar que en el idioma ruso el empleo del pronombre posesivo es menos frecuente, que en el español.

**Сравните:**

Весёлый, разговорчивый старик оказался моим соседом.

Un viejo alegre y locuaz resultó ser mi vecino.

La diferencia en el significado de estas dos oraciones españolas se transmite en ruso con la alteración del orden de palabras: al final de la frase se intercala la parte de la oración que contiene lo nuevo.

Кто стал первым лётчиком-космонавтом?

¿Quién ha llegado a ser el primer cosmonauta?

Первым лётчиком-космонавтом стал Юрий Гагарин.

El primer cosmonauta ha sido Yuri Gagarin.

Кем стал Юрий Гагарин?

¿Qué ha llegado a ser Yuri Gagarin?

Юрий Гагарин стал первым лётчиком-космонавтом.

Yuri Gagarin ha llegado a ser el primer cosmonauta.

Estas oraciones contestan a diferentes preguntas.

*Hable ruso (1991:180)*

**II. 1. 1. 9.** El método *Ruso* (C. Ferrer, 1992) comprende cuatro volúmenes. Presenta material de nivel básico e intermedio y está destinado a hispanohablantes. Abarca numerosos aspectos de la vida cotidiana, del contexto sociocultural, así como algunos acontecimientos importantes de la historia de Rusia, y obras literarias importantes, con fragmentos en versión original y su respectiva traducción. El diseño es muy agradable, lo que también ayuda al aprendizaje. Se explica la gramática rusa al recurrir frecuentemente a la comparación entre el español y el ruso enseñando todas las similitudes y diferencias que se pueden observar y que pueden ayudar a los estudiantes a entender mejor el material. A lo largo de los cuatro volúmenes los autores acuden a analogías y discrepancias entre el ruso y el español como una estrategia de aprendizaje muy útil tanto para enseñar la gramática de la lengua rusa como el aspecto sociocultural.

Dicho manual aplica la gramática contrastiva de manera ejemplar. Asimismo, demuestra que los comentarios contrastivos empleados como estrategia de aprendizaje pueden ser muy útiles y beneficiosos no sólo a la hora de enseñar la gramática de una lengua extranjera, sino también cualquier otro tipo de contenido lingüístico.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

*Vamos a tomarnos un café*

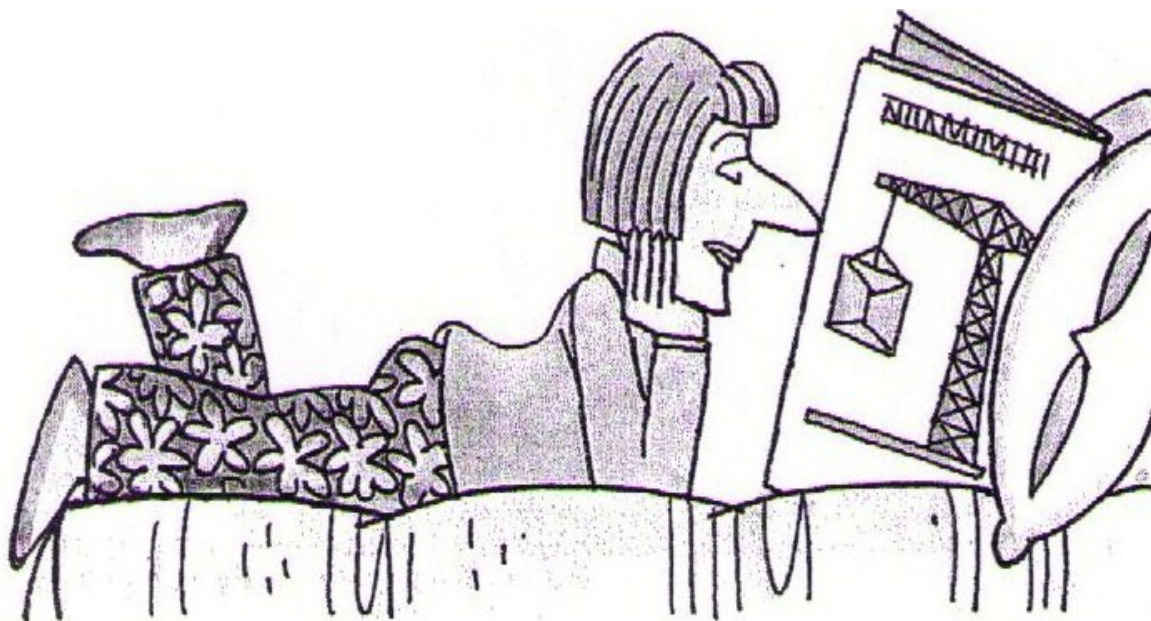


La palabra «café» llegó a Rusia viajando con las lenguas europeas, y con el correr del tiempo fue asumiendo dos formas y dos significados distintos. Así pues, preste atención y no confunda la palabra **КАФЭ́** (kafé), que indica el local donde también se puede almorzar y cenar, con **ко́фе** (kófie), que es lo que usted pedirá en el bar del hotel o en cualquier **КАФЭ́** que encuentre por la ca-

lle. Sin embargo, no espere beber **ко́фе** a la española... Tendrá que olvidarse de él hasta que regrese a casa. Quizá le resulte extraño, pero el café ruso se parece un poco al americano, largo y ligero.

Los amantes del té (**чай** - chay), en cambio, se alegrarán mucho, pues para los rusos tomar el té (**пить чай** - pit' chay) es un verdadero rito, del que volveremos a hablar.

*Ruso (1992:28)*



## El gerundio

En ruso, el gerundio posee características propias del verbo (transitividad e intransitividad, aspecto y regencia del verbo) y del adverbio (invariable respecto al género, número y caso). A diferencia del español, el gerundio especifica una acción referida sólo al sujeto de la oración principal. Una frase del tipo: «Habiendo llovido, Iván decidió no ir al campo», dicha en ruso significaría que el sujeto de la oración principal (Iván) es también el sujeto de la acción expresada por el gerundio (¡Iván «ha llovido»!); por tanto, hay que prestar mucha atención a la concordancia de los sujetos.

El gerundio se usa para especificar o añadir una acción respecto a la oración principal, de la cual va siempre separado mediante una coma (v. lección 28):

**Она слýшала меня, дýмая о чём-то.** (Ella me escuchaba, pensando en algo.)

**II. 1. 1. 10.** El curso *Lecciones de ruso* (M. Sánchez Puig, 1992) es un manual para estudiantes de nivel básico e intermedio cuya lengua materna es el español. La misma autora dice en el prólogo (1984:7):

Este manual está pensado y hecho para españoles, teniendo en cuenta las particularidades de su lengua materna, el medio ambiente y la mentalidad de un país latino.

Consta de tres volúmenes: dos manuales y un apéndice. Cada capítulo consiste en una unidad dedicada a la gramática, un texto, preguntas y respuestas, vocabulario, expresiones, frases hechas, ejercicios de gramática y ejercicios complementarios de laboratorio. El apéndice comprende temas para conversación, modelos de diálogo, textos complementarios, lista de verbos y tablas gramaticales. Algunas unidades dedicadas a la gramática rusa, incluyendo las tablas, contienen comentarios de gramática contrastiva, en los cuales se pone especial énfasis en los errores de pronunciación más característicos que cometen los estudiantes de habla española y en las nociones gramaticales iguales en ambas lenguas o particularmente diferentes, sobre todo las que no tienen equivalentes directos en español. Cabe señalar que uno de los objetivos de Puig es que «la gramática sea mínima, en función de la finalidad eminentemente práctica del presente manual» (1984:7). Por otro lado, es interesante observar que, a pesar de que las explicaciones gramaticales sean reducidas, el hecho de contrastar diferentes estructuras en ambas lenguas se considera una manera útil y práctica para explicar algunas de las nociones básicas de la gramática rusa.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: MEDIO**

## FONÉTICA

El curso básico de fonética ha terminado.

Tengan en cuenta que los errores más característicos de los estudiantes de habla española en la pronunciación rusa son los siguientes:

1. Pronunciación indiferenciada de *б* y *в*.  
( ej. fon. L. 2-6; L. 8-2 )
2. Falta de palatalización de las consonantes rusas blandas.  
( ej. fon. L. 1-2, 3; L. 3-1, 2, 4; L. 5 - todos; L. 6-1, 2; L. 7-7 )
3. Pronunciación ensordecida de las sonoras *ж, з*, y pronunciación indiferenciada de todas las silbantes rusas, en general.  
( ej. fon. L. 3 - todos; L. 7-3 )
4. Adición de una *е* parásita al pronunciar palabras rusas que comienzan por *с* líquida. ( ej. fon. L. 7-8 )
5. Pronunciación de la *х* rusa demasiado áspera.  
( ej. fon. L. 7-4 )
6. Pronunciación clara y abierta de las vocales rusas átonas ( que deben ser reducidas ). ( ej. fon. L. 4 - todos; L. 5 - todos; L. 7-5 )

**ATENCIÓN**, pues, a estos aspectos de la fonética rusa.

*Lecciones de ruso (1992: 61)*

**II. 1. 1. 11.** *El ruso para autodidactas* (E. Vasilenko, y Y. Lamm, 1993) está escrito en español y va destinado a los estudiantes de nivel inicial que tengan la curiosidad por aprender la lengua rusa por su propia cuenta. Comprende 35 lecciones, cada una dividida en tres partes: gramatical, práctica y sociocultural. Está muy bien diseñado: las

unidades, tanto léxicas como gramaticales, se explican con claridad, están ilustradas con numerosos ejemplos y tienen siempre en cuenta que el manual está pensando para el autoaprendizaje. Viene acompañado de casetes, que ayudan a practicar y a asimilar el material presentado en cada capítulo. A la hora de explicar la gramática rusa, con mucha frecuencia se hace referencia a la gramática española. Se presentan numerosas reglas de ruso contrastadas con la lengua española. Dicho libro constituye otro ejemplo de que los comentarios contrastivos pueden ser de gran ayuda y beneficio para autodidactas, es decir, para los que no cuentan con la ayuda y el asesoramiento de un profesor.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**



§ 1. Hasta ahora hemos dicho que en ruso no existe verbo auxiliar (cópula), lo cual no es del todo cierto. En ruso sí existe ese verbo y es **быть** “ser”, empleado solamente en pasado (**был, была, было, были**) y en futuro (**будет, будут**). En esta acepción es equivalente a los verbos españoles “ser” o “estar”.

- |   |   |
|---|---|
| - Какой сего́дня день?                    | - ¿Qué día <i>es</i> hoy?               |
| - Сего́дня понеде́льник.                  | - Hoy <i>es</i> lunes.                  |
| - Какой день <b>был</b> вчера́?           | - ¿Qué día <i>fue</i> ayer?             |
| - Вчера́ <b>было</b> воскресе́нье.        | - Ayer <i>fue</i> domingo.              |
| - А какой день <b>был</b> позавчера́?     | - ¿Y qué día <i>fue</i> anteayer?       |
| - Позавчера́ <b>была</b> суббо́та.        | - Anteayer <i>fue</i> sábado.           |
| - Какой день <b>будет</b> за́втра?        | - ¿Qué día <i>será</i> mañana?          |
| - За́втра <b>будет</b> вто́рник.          | - Mañana <i>será</i> martes.            |
| - А какой день <b>будет</b> послеза́втра? | - ¿Y qué día <i>será</i> pasado mañana? |
| - Послеза́втра <b>будет</b> среда́.       | - Pasado mañana <i>será</i> miércoles.  |

*El ruso para autodidactas (1993:128)*





§ 1. Ya hemos dicho que en ruso una misma palabra puede tener varias formas que difieren unas de las otras, en general, por sus terminaciones.

Compare las oraciones rusas y españolas que se dan a continuación.

- |                                |  |
|--------------------------------|--|
| 1. Кáрлос занима́ется.         | Carlos está estudiando.                  |
| 2. Я чита́ю письмо́ Кáрлоса.   | Estoy leyendo la carta <i>de</i> Carlos. |
| 3. Я чита́ю письмо́ Кáрлосу.   | Estoy leyendo la carta <i>a</i> Carlos.  |
| 4. Я ви́жу Кáрлоса.            | Veó <i>a</i> Carlos.                     |
| 5. Я разгово́риваю с Кáрлосом. | Estoy hablando <i>con</i> Carlos.        |
| 6. Я ду́маю о́ Кáрлосе.        | Estoy pensando <i>en</i> Carlos.         |

Las palabras tienen distintas *terminaciones* (suelen ser una o dos letras) que cambian al final de la palabra declinada según la *función* que cumple esa palabra dentro de la frase. Por eso, hay que fijarse en la terminación de la palabra para poder comprender su papel en la frase dada. Por eso en los ejemplos anteriores la palabra Карлос se presenta bajo formas distintas (unas veces con preposición, otras, sin ella), según el sentido que le quiere dar el hablante.

A diferencia del español, en ruso existe un *sistema de casos* según el cual se modifican las terminaciones de los sustantivos (дом), los adjetivos (красный), los numerales (четыре, четвертый) y los pronombres (я, мой, какой). Ese sistema tiene 6 casos.


En los manuales de gramática teórica y otros libros de texto para rusos, dichos casos se estudian según el orden siguiente: 1. nominativo; 2. genitivo; 3. dativo; 4. acusativo; 5. instrumental; 6. prepositivo.

Pero cuando se estudia el idioma con fines prácticos, como ocurre con usted, es más conveniente aprender los casos rusos según un orden un tanto distinto. Esto es lo que le proponemos en esta lección.


*El ruso para autodidactas (1993:101)*

**II. 1. 1. 12.** El manual de ortografía rusa *Poradnik ortograficzny dla Polaków* (M. Jahn y L. Korycińska, 1996) está destinado a hablantes de lengua polaca. Aunque puede ser beneficioso para los estudiantes de cualquier nivel, a los más avanzados les resultará más útil. Analiza las normas de ortografía de la lengua rusa en contraste con la lengua polaca, dado que la proximidad de estos dos idiomas puede generar ciertos errores. Dicho manual se enfoca en las similitudes y desemejanzas que existen entre las ortografías polaca y rusa para ayudar al estudiante a evitar los errores más típicos cometidos por los hablantes de polaco. Como podremos observar, los comentarios contrastivos se pueden aplicar a enseñar eficazmente sólo una determinada parte de la gramática, como, por ejemplo, la ortografía (aquí en particular, la ortografía polaca comparada con la rusa).

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: MEDIO**

 Kropkę stawiamy, podobnie jak po polsku: a) na końcu zdania (prostego lub złożonego) i jego równoważnika; b) po skrótach, które są początkowymi częściami skracanych wyrazów; c) po inicjałach imienia i „otczestwa”, np.:

<i>проф.</i>	—	<i>профессор</i>
<i>акад.</i>	—	<i>академик</i>
<i>доц.</i>	—	<i>доцент</i>
<i>стр.</i>	—	<i>страница</i>
<i>г.</i>	—	<i>год</i>
<i>гг.</i>	—	<i>годы</i>
<i>в.</i>	—	<i>век</i>
<i>т.</i>	—	<i>том</i>
<i>им.</i>	—	<i>имени</i>
<i>ул.</i>	—	<i>улица</i>
<i>пр.</i>	—	<i>проспект</i>
<i>напр.</i>	—	<i>например</i>
<i>т.е.</i>	—	<i>то есть</i>
<i>и т.д.</i>	—	<i>и так далее</i>
<i>и т.п.</i>	—	<i>и тому подобное</i>
<i>и др.</i>	—	<i>и другие</i>
<i>А.С. Пушкин</i>	—	<i>Александр Сергеевич Пушкин</i>

 Kropki nie stawiamy, podobnie jak po polsku:  
a) po tytułach książek, czasopism, rozdziałów, etc.,

## TRADUCCIÓN

Colocamos el punto, al igual que en polaco: a) Al final de una oración (simple o compuesta) y su equivalente. b) Después de siglas constituidas por la parte inicial de las palabras abreviadas. c.) Después de iniciales de nombres y formas patronímicas.

проф.	- профессор
акад.	- академик
доц.	- доцент
стр.	- страница
г.	- год
гг.	- годы
в.	- век
т.	- том
им.	- имени
ул.	- улица
пр.	- проспект
напр.	- например
т.е.	- то есть
и.т. д.	- и так далее
и.т. п.	- и таму подобное
и др.	- и другие
А. С. Пушкин	- Александр Сергеевич Пушкин


No usamos el punto, al igual que en polaco:

a) Después de los títulos de libros, revistas, capítulos, etc.

**II. 1. 1. 13.** El manual *Colloquial Russian* (S. Fleming y S. E. Kay, 1997) pertenece a la misma colección que el libro *Colloquial Polish* (de B. W. Mazur). Está pensado, principalmente, para los hablantes de inglés que deseen aprender ruso por su cuenta. No obstante, se puede usar también en clase o como un recurso de repaso rápido del material una vez aprendido, aunque ya olvidado por el desuso. En cada uno de los 20 capítulos se ofrece un texto seguido de un diálogo que trata sobre temas de la vida cotidiana, una parte dedicada a la gramática y al léxico y una serie de ejercicios. Al final del libro hay un solucionario, un diccionario y un apéndice o resumen de gramática. El libro va acompañado de varias cintas, necesarias para practicar la pronunciación y las conversaciones. Tanto en el manual *Colloquial Polish* como en *Colloquial Russian*, los conceptos gramaticales se presentan gradualmente, apoyándose en numerosos ejemplos y comentarios de gramática contrastiva. Cabe señalar que la editorial Routledge ofrece una colección de manuales de diversas lenguas extranjeras como, por ejemplo, los dos mencionados anteriormente y también *Colloquial Croatian*, *Colloquial Bulgarian* y *Colloquial Greek*, entre otros. Todos los títulos de esta colección, a la hora de enseñar la gramática, abordan aspectos similares y diferentes entre la lengua extranjera y la materna del estudiante. Los comentarios contrastivos sirven en ellos como estrategia de apoyo para facilitar la comprensión y el aprendizaje. La colección en cuestión manifiesta que los comentarios contrastivos pueden ser muy beneficiosos en los manuales destinados a autodidactas, dado que los estudiantes no tienen con quien consultar sus dudas e hipótesis sobre el idioma que están estudiando.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

*Absence of 'a' and 'the'*



There is no definite article (the word 'the') or indefinite article (the words 'a' or 'an') in Russian. Я англйчанин means either 'I am an Englishman' or 'I am the Englishman' and you have to select the appropriate translation according to the context.

*Colloquial Russian (1997:16)*

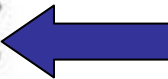
## TRADUCCIÓN

### La falta de 'a' y 'the'

No existe artículo definido (la palabra «the», en español «el/la/los/las») ni artículo indefinido (la palabra «a» o «an», en español «un/una») en ruso. *Я англичанин* significa «Yo soy inglés» o «Yo soy un inglés» o «Yo soy el inglés»; se debe escoger la traducción apropiada según el contexto.

### *Gender of nouns*

Russian has three genders: masculine, feminine and neuter. Nouns denoting male people or animals are masculine and those denoting female people or animals are feminine. Unlike English, not all nouns denoting inanimate objects are neuter. Some are masculine and some are feminine. The gender of a noun in Russian can generally be determined by its last letter.



*Colloquial Russian (1997:16)*

## TRADUCCIÓN

### El género de los sustantivos

El ruso tiene tres géneros: masculino, femenino y neutro. Los sustantivos que denominan hombres y animales machos son masculinos y los que denominan mujeres y animales hembras son femeninos. A diferencia del inglés, no todos los sustantivos que denominan objetos inanimados son neutros. El género de un sustantivo en ruso puede determinarse por la última letra.

**II. 1. 1. 14.** El *Manual de lengua rusa* (A. Latysheva, E. Quero Gervilla y R. Guzmán Tirado, 2002) enseña ruso a hispanohablantes y, de manera ejemplar, explica las analogías y disimilitudes entre el ruso y el español. Consiste en comentarios gramaticales con ejemplos reales y actuales, diálogos de situaciones cotidianas, textos

para leer y abundantes ejercicios. En las explicaciones gramaticales se utiliza vocabulario que pueden entender todos los estudiantes, incluso los que no tienen ninguna preparación en el campo de la lingüística. A la hora de explicar la gramática rusa se aprovecha cualquier oportunidad para hacer referencia a la gramática española, enseñando las similitudes y las diferencias entre la lengua extranjera y la materna del estudiante para ayudarlo a comprender y a aprender el material analizado. El alto grado de aplicación de gramática contrastiva verifica que ésta constituye una estrategia muy útil que, indudablemente, facilita la enseñanza-aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera.

## GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

### 4.2. LOS VERBOS IRREGULARES

En ruso, como en cualquier otra lengua, existen verbos irregulares. Aprenderlos es muy importante, ya que éstos son necesarios para expresar actividades cotidianas. Sin embargo, el dominio de unos 20 en una primera etapa le permitirá expresar las acciones más habituales.

La irregularidad se manifiesta sobre todo en presente: *спать (сплю, спишь); брать (беру́, берёшь)*; pero también puede darse en pasado: *идти (шёл, шла, шли)*, o en futuro *взять (возьму́, возьмёшь...)*. A continuación ofrecemos una relación de verbos irregulares con sus infinitivos perfectivos e imperfectivos más frecuentes:

есть (ем, ешь, ест, едём, едите, едят) // *comer*  
 ждать (жду́, ждешь...) // *esperar*  
 молча́ть (молчу́, молчишь...) // *callarse*  
 писа́ть (пишу, пишешь...) // *escribir*  
 спать (сплю, спишь...) // *dormir*  
 брать (беру́, берёшь...) // *coger*  
 е́хать (е́ду, е́дешь...) // *ir (en medio de transporte)*  
 иска́ть (ищу́, ищешь...) // *buscar*  
 находíть // *encontrar*  
 пить (пью, пьёшь...) // *beber*  
 петь (пою́, поёшь...) // *cantar*  
 идтí (иду́, идёшь...) // *ir*  
 дава́ть (даю́, даёшь...) // *dar*  
 встава́ть (встаю́, встаёшь...) // *levantarse*  
 устава́ть (устаю́, устаёшь...) // *cansarse*  
 жить (живу́, живёшь...) // *vivir*  
 мыть (мою́, моешь...) // *lavar*  
 говорíть // *hablar*  
 показыва́ть // *mostrar*  
 хотéть (хочу́, хочешь, хочет, хотим, хотите, хотят) // *querer*  
 смотре́ть (смотрю, смотришь) // *mirar*

*Manual de lengua rusa (2002: 86)*

ОНО

En ruso hay un tercer pronombre de género neutro *оно*. A este género pertenecen sustantivos como: *платье* // *vestido*, *пальто* // *abrigo*, etc. Su declinación coincide con la del pronombre *он*. En español no tiene equivalente, ya que no hay género neutro.

#### LA DECLINACIÓN DEL PRONOMBRE PERSONAL ТЫ

1. <b>Nominativo</b> Именительный	Это <b>ты!</b>	Eres tú
2. <b>Genitivo</b> Родительный	Когда <b>тебя</b> нет, мне скучно (грустно,...).	Cuando tú no estás, estoy aburrido (estoy triste)
3. <b>Dativo</b> Дательный	Я так хочу <b>тебе</b> купить цветы. (Какие ты любишь?) Тengo muchas ganas de comprarte flores ¿cuáles te gustan? Желаю <b>тебе</b> счастья (здоровья, хорошего настроения...) Te deseo suerte (salud)	
4. <b>Acusativo</b> Винительный	Я <b>тебя</b> люблю. Как я рад <b>тебя</b> видеть // Te quiero Me alegro de verte	
5. <b>Instrumental</b> Творительный	Мне так приятно <b>с тобой</b> гулять (разговаривать, работать, танцевать...) Me resulta tan agradable pasear, (conversar, trabajar, bailar)	
6. <b>Preposicional</b> Предложный	Я все время думаю <b>о тебе</b> . Siempre pienso en ti	

— El uso de “Вы”

A diferencia del español, en ruso está muy extendido el uso de “Вы // usted”. Se suele hablar de “tú” sólo:

- 1) si se trata de un familiar cercano (*мама, нана, сестра, брат*) o de un amigo;
- 2) si nos dirigimos a un niño o a un adolescente.

Consecuentemente, hay que utilizar *Вы* en las siguientes situaciones:

- si no conocemos a alguien o lo conocemos poco,
- si esa persona es mayor que nosotros (a no ser, como hemos dicho, que se trate de un familiar cercano).

En ruso se mantiene el uso de “usted” en situaciones en las que en español es poco frecuente, un ejemplo de ello puede ser entre compañeros de trabajo.

**II. 1. 1. 15.** El manual de gramática rusa *Krótką gramatyka. Rosyjski* (de R. Babel y N. Babel, 2003) está escrito en polaco y dirigido a hablantes de polaco. Es un libro de la misma colección de Pons que incluye otros títulos como por ejemplo *Gramática esencial. Ruso* [de R. Babel y N. Babel], *La gramática esencial. Inglés* [de D. B. Berry y A. T. Bergs] y *Krótką gramatyka języka hiszpańskiego* [de Y. Mateos Ortega]. A pesar de su tamaño bastante reducido, logra analizar las nociones de gramática necesarias para la comunicación correcta en ruso. Se indican los aspectos que pueden generar mayores dificultades para los polacos. Como en los otros manuales de la misma colección, se hacen comentarios de la gramática contrastiva, señalando los rasgos parecidos y las semejanzas entre el idioma que estudia el alumno y su lengua materna.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

#### 4.2.1 Biernik – różnice między językiem rosyjskim a polskim

Odmiana rzeczowników języka rosyjskiego wykazuje w porównaniu z językiem polskim zarówno pewne podobieństwa, jak i różnice. Najwięcej rozbieżności występuje w bierniku liczby mnogiej. Mianowicie: w języku rosyjskim rzeczowniki żywotne trzech rodzajów w bierniku mają formę dopełniacza, a nieżywotne – formę mianownika.

**Biernik = dopełniacz**

Język rosyjski		Język polski	
	девочек		
вижу (кого?)	братьев	widzę (кого?)	braci
	овец		

*Krótką gramatyka. Rosyjski (2003: 17)*



## TRADUCCIÓN

### 4.2.1. El acusativo. Las diferencias entre la lengua rusa y polaca.

La declinación de los sustantivos en ruso muestra, en comparación con la lengua polaca, tanto similitudes como diferencias. En acusativo plural se observan más discrepancias. Así pues, en la lengua rusa los sustantivos animados de los tres géneros adoptan en acusativo la forma de genitivo y los inanimados la forma de nominativo.

#### Acusativo = Genitivo

Lengua rusa		Lengua polaca	
	девочек		
вижу (кого?)	братьев	widzę (kogo?)	braci
	отца		

**II. 1. 1. 16.** El libro *Трудности перевода с испанского языка на русский* (N. D. Arutiunova, 2004) constituye un manual para estudiantes de traducción ruso-español. Aunque está escrito en ruso, resulta muy útil tanto para los hablantes de ruso que deseen perfeccionar sus conocimientos de la lengua española como para los hispanohablantes que quieran dominar mejor la lengua rusa. Obviamente, su nivel de ambos idiomas tiene que ser avanzado. Dicho libro emplea la gramática contrastiva para explicar los aspectos gramaticales que corresponden y no corresponden en las dos lenguas. Recoge las nociones que presentan mayor dificultad a la hora de traducir, por ser muy distintas en ambas lenguas. Además, se ofrecen abundantes ejemplos muy variados y ejercicios prácticos, que ayudan a los estudiantes a asimilar las estructuras no existentes en su lengua materna y las más difíciles de aprender, por su uso peculiar o diferente. Cabe mencionar que la gramática contrastiva se considera aquí una buena herramienta para enseñar a traducir correctamente textos de nivel avanzado y superior, y un excelente medio para perfeccionar los conocimientos de una lengua extranjera.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

## 12. АБСОЛЮТНЫЙ ИНФИНИТИВНЫЙ ОБОРОТ

Для того чтобы правильно понимать, а следовательно, и перевести на русский язык испанские инфинитивные обороты, необходимо помнить, что в испанском языке, в отличие от русского, инфинитив может иметь свое особое подлежащее, выражаемое именительным падежом личных местоимений либо существительным без предлога. Обычно подлежащее ставится непосредственно вслед за инфинитивом:

*Al rayar el día, ensillé el caballo*      *Когда забрезжил день, я оседлал коня*  
*de Miguel. (J. Rivera)*                              *Мигеля.*

*Трудности перевода с испанского языка на русский (2004:48)*

### TRADUCCIÓN

#### LA LOCUCIÓN DE INFINITIVO ABSOLUTO

Para comprender correctamente y, en consecuencia, traducir al ruso las locuciones de infinitivo españolas debemos recordar que en español, a diferencia del ruso, el infinitivo puede tener un sujeto aparte, que se expresa mediante pronombres personales en nominativo o con un sustantivo sin preposición. A menudo el sujeto se coloca directamente detrás del infinitivo.

*Al rayar el día, ensillé el caballo*                              *Когда забрезжил день, я оседлал коня*  
*de Miguel. (J. Rivera)*    *Мигеля.*

**II. 1. 1. 17.** *Curso completo de lengua rusa* (S. Javronina y A. Shiróchenskaya, 2005) está pensado para hablantes de lengua española y en un solo volumen se ofrece el material didáctico para estudiantes de nivel básico, intermedio y avanzado, acompañado de cintas de audio. Está diseñado, principalmente, para trabajar en clase con ayuda de un profesor. No obstante, puede constituir también un buen recurso para el autoaprendizaje. El material está organizado según los niveles indicados en el Marco Común Europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras, es decir, A1 y A2 (usuario básico), B1 y B2 (usuario independiente), C1 y C2 (usuario competente). El curso ofrece una base gramatical y léxica suficiente para poder comunicarse en situaciones cotidianas y aprender a expresarse en torno a una amplia variedad de temas. Comprende 50 unidades didácticas y ocho unidades de repaso. Cada unidad didáctica contiene las siguientes partes: fonética, gramática, léxico, ejercicios pretextuales, texto, ejercicios posttextuales y frases hechas. Las unidades de repaso ofrecen pruebas de autocontrol. El manual, como expresan los autores en la parte de presentación, «ha sido elaborado específicamente para hispanohablantes, teniendo en cuenta las dificultades que puedan tener estos estudiantes en el aprendizaje de la fonética, gramática y léxico ruso» (2005:4). Esta preocupación por ayudar al estudiante de habla española a comprender el material se refleja también en la frecuencia de la inclusión de explicaciones de carácter contrastivo, en las que se enseñan las semejanzas y diferencias en ambas lenguas. Además, se usa un metalenguaje claro y que no induce a confusión. Cabe destacar que en el manual en cuestión la gramática contrastiva sirve a los autores como medio para cumplir con uno de sus objetivos, expresados en la presentación, acerca de que «el alumno no sólo debe saber cómo se dice, sino por qué se dice» (2005:4).

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

## GRAMÁTICA

Temario: 1. La declinación y los casos: nociones básicas. 2. Nominativo. 3. Permutación de consonantes en la conjugación de los verbos.

### 1. La declinación y los casos: nociones básicas

1.1. Los pensamientos se expresan con palabras. Las palabras cohesionadas entre sí forman oraciones. El modo de cohesionar las palabras es distinto en distintas lenguas: en español mediante preposiciones, y en ruso mediante la modificación de la desinencia de la palabra. Un sustantivo modifica su desinencia según la función que cumple en la oración:

<i>Ручка красная.</i>	El bolígrafo es rojo.
<i>Дай ручку.</i>	Dame el bolígrafo.
<i>Я пишу ручкой.</i>	Yo escribo con bolígrafo.

En el ejemplo 1, el sustantivo *ручка* es el sujeto de la oración, va en el caso Nominativo y no cambia su desinencia.

En el ejemplo 2, el sustantivo *ручка* es el complemento directo del verbo, va en Acusativo y toma la desinencia *-у*.

En el ejemplo 3, el sustantivo *ручка* es el instrumento con el cual se realiza la acción del verbo (escribir), por eso va en Instrumental y toma la desinencia *-ой*.

Se llama declinación la modificación que sufre la desinencia de una palabra, según la función que ésta desempeña en la oración. Cada una de esas modificaciones se llama caso, en ruso *падеж*.

1.2. En ruso hay 6 casos. Cada caso tiene su denominación, sus funciones y responde a unas preguntas determinadas:

<i>Именительный</i>	Nominativo (N.)	¿quién/qué?	<i>кто? что?</i>
<i>Родительный</i>	Genitivo (G.)	¿de quién/qué?	<i>кого? чего?</i>
<i>Дательный</i>	Dativo (D.)	¿a/para quién/qué?	<i>кому? чему?</i>
<i>Винительный</i>	Acusativo (Ac.)	¿a quién/qué?	<i>кого? что?</i>
<i>Творительный</i>	Instrumental (In.)	¿con quién/qué?	<i>кем? чем?</i>
<i>Предложный</i>	Ablativo (Ab.) o Prepositivo (Pr.)	¿sobre quién/qué?	<i>о ком? о чём?</i>

*Curso completo de lengua rusa (2005:60)*

## GRAMÁTICA

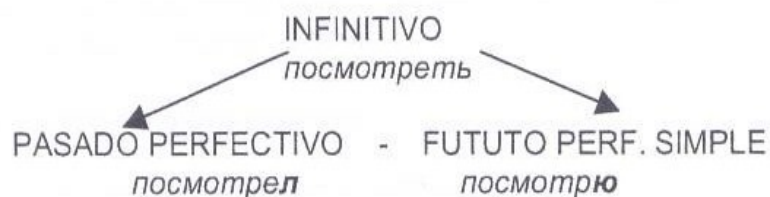
Temario: 1. Tiempos del aspecto perfectivo. Formación y empleo. 2. El imperativo de aspecto perfectivo. El imperativo negativo de aspecto perfectivo. Imperativo de verbos de movimiento.

### 1. Tiempos del aspecto perfectivo (a.p.)

Dosis de memoria:

- los verbos de a.p. expresan acciones concluidas, resultativas o únicas;
- 2. los verbos tienen dos infinitivos: imperfectivo y perfectivo.

Del infinitivo perfectivo se forman los siguientes tiempos:



1.1. El futuro simple se emplea para expresar una acción concreta, resultativa, en el futuro:

*Зáвтра я напишú маме письмо.* Mañana escribiré una carta a mi madre.  
*Лéтом мы поéдем на мóре.* Este verano nos iremos al mar.  
*К обéду я кóнчу этот перевод.* Al mediodía, habré terminado esta traducción.

Se puede traducir al castellano por futuro simple, o futuro compuesto.

El pasado perfectivo se emplea para indicar que:

- La acción tuvo un resultado:

*Я написáл письмо маме.* He escrito/escribí una carta a mi madre.  
*Ты выучил нóвые слова?* ¿Te has aprendido las palabras nuevas?(¿las sabes?).  
*Я запóмнил ваш телефóн.* He memorizado su teléfono (lo sé, lo recuerdo).

- La acción se realizó una vez:

*Обычно я выхожú из дóма ráно, а сего́дня вышел пóздно.*  
 Habitualmente salgo de casa temprano, pero hoy salí/he salido tarde.

- El pasado perfectivo ruso se puede traducir al castellano por cualquiera de los pasados que expresen una acción concluida.

*Я кóнчил работу в 7.* Terminé (he/había/hube terminado) el trabajo a las 7.

*Curso completo de lengua rusa (2005:184)*

**II. 1. 1. 18.** El libro *Using Russian. A Guide to Contemporary Usage* (D. Oxford y N. Gogolitsyna, 2005) abarca un gran número de cuestiones relacionadas con el uso del ruso contemporáneo, es decir, el que se habla hoy en día. Está destinado a los hablantes de inglés cuyo nivel de lengua rusa es avanzado. Se estudia la distribución de la lengua rusa, el ruso estándar y sus variantes, la diversidad de los diferentes registros del ruso contemporáneo, neologismos, homónimos, frases hechas, falsos amigos, el acento, la entonación, la morfología, la sintaxis, etc. Una gran parte de dicho libro está dedicada a los problemas de falta de equivalencia en cuanto al léxico, fraseología y morfosintaxis. Las estructuras gramaticales que presentan mayor dificultad para los hablantes de inglés, sobre todo por falta de equivalentes directos, se analizan en casi todos los casos con la ayuda de la gramática contrastiva.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

### 11.2.6 Use of **СВОЙ**

Use of this word gives much difficulty to the English-speaker, because English has only one possessive pronoun for each person. **СВОЙ** declines like **МОЙ** and agrees in gender, case and number with the noun it qualifies. It denotes possession by the person or thing which is the subject of the clause in which the possessive pronoun occurs irrespective of whether that subject is first, second or third person and

singular or plural. It might therefore translate any of the English possessive pronouns in the following variations:

*I/you/he/she/we/they have/has lost my/your/his/her/our/their money.*  
*Я/ТЫ/ОН/ОНА/МЫ/ВЫ/ОНИ потерял(а/и) **свои** деньги.*

*Using Russian. A Guide to Contemporary Usage (2005:394-395)*

## TRADUCCIÓN

### 11.2.6. Uso de ‘свой’

El uso de esta palabra presenta mucha dificultad a los hablantes de la lengua inglesa, porque el inglés tiene sólo un pronombre posesivo para cada persona. *Свой* se declina como *мой* y concuerda en persona, caso y número con el sustantivo al que describe. Indica la posesión de la persona o cosa que es sujeto de la oración, en la cual se encuentra el pronombre posesivo independientemente de si ese sujeto es en primera, segunda o tercera persona, o en singular o plural. Por ello, puede traducirse como cualquier pronombre posesivo en inglés, con las siguientes variaciones:

*I/you/he/she/we/they have/has lost my/your/his/her/our/their money.*

*Я/ты/он/она/мы/вы/они потерял (а/и) свои деньги.*

**II. 1. 1. 19.** El libro *Guía de conversación. Hablar ruso en quince días* (T. Robertson, 2005) es un método destinado a los estudiantes de habla española que dispongan de un tiempo muy limitado para aprender ruso, pero que deseen dominar las situaciones comunicativas cotidianas en esa lengua. Además, facilita el trabajo a aquellas personas que no pueden disfrutar de la ayuda de un profesor. En los ejemplos y diálogos se utilizan situaciones reales y actuales de la lengua rusa, y en una pequeña parte se explican nociones gramaticales básicas junto con algunos comentarios contrastivos. El presente manual es uno de los de enfoque comunicativo que, a pesar de tener un tamaño muy reducido, recurren a la gramática contrastiva como estrategia que facilita la comprensión y el aprendizaje.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: BAJO**

## El Verbo


El verbo ruso se emplea en infinitivo, tiempo presente, tiempo pasado, tiempo futuro (dos formas: futuro simple y futuro compuesto), en modo imperativo y en modo subjuntivo.

### Formas del verbo:



Infinitivo	гулять	<i>pasear</i>
Presente	гуляю	<i>paseo</i>
Pasado	гулял	<i>paseé</i>
Futuro Simple	погуляю	<i>pasearé</i>
Futuro Compuesto	буду гулять	<i>voy ha pasear</i>
Imperativo	гуляй	<i>pasea</i>
Subjuntivo	гулял бы	<i>pasearía</i>


Todas las formas de los verbos se construyen a partir de radicales de infinitivo o de presente.



Otra particularidad de los verbos rusos es que se distinguen por su aspecto, pudiendo ser imperfectivos o perfectivos.

El verbo perfectivo expresa la acción que ha terminado o se ha llevará hasta el final, en pasado y en futuro.

### Conjugación del verbo:



Al igual que en español el verbo ruso se conjuga según la persona, el número y el tiempo. En correspondencia con la terminación del infinitivo se dividen en dos grupos: verbos de la **I Conjugación**, terminados en **-ать, -ять** y verbos de la **II Conjugación**, terminados en **-еть, -ить**.

*Guía de conversación. Hablar ruso en quince días (2005: 237)*



**II. 1. 1. 20.** *Gramática esencial. Ruso* (R. Babiely N. Babel, 2006) pertenece a la misma colección PONS, igual que otros dos libros mencionados en secciones anteriores (*La gramática esencial. Inglés* [de D. B. Berry y A.T. Bergs] y *Krótká gramatyka języka hiszpańskiego* [de Y. Mateos Ortega]). Presenta un conjunto de conceptos básicos imprescindibles para la comunicación en la lengua extranjera. El manual está dirigido a los estudiantes de nivel básico de ruso. Sin embargo, puede resultar muy útil y conveniente para los que deseen repasar y refrescar el material gramatical. Contiene ejemplos del ruso actual con su traducción al español. Trabaja los aspectos que pueden generar mayores dificultades y los errores más comunes de los estudiantes de ruso cuya lengua materna es el español. Todos los comentarios contrastivos entre el ruso y el español, que son bastante numerosos, y las normas peculiares de la lengua rusa se señalan con símbolos especiales: con dos flechas o un signo de exclamación.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

El verbo **быть** – *ser/estar*

En el presente no se usan las formas de presente del verbo **быть**, que equivale a los verbos españoles *ser/estar*. En ruso, los sintagmas que en español se unen con los verbos *ser/estar* se yuxtaponen, sin verbo que sirva de nexo:

Сáша – социóлог.

*Sasha es sociólogo.*

Он всёгда зáнят.

*(Él) siempre está ocupado.*

En pasado sí debe utilizarse la forma correspondiente del verbo **быть**. En general, un sustantivo que actúe de predicado se declina en caso instrumental:

Сáша был социóлогом. I

*Sasha era sociólogo.*

Он был всёгда зáнят.

*(Él) siempre estaba ocupado.*

*Gramática esencial. Ruso (2006: 67)*

## 11 Союзы – Conjunciones

Al igual que en español, en ruso las conjunciones relacionan sintagmas dentro de una oración:

Сáша и Мáша едут в отпyск.

*Sasha y Mascha van de vacaciones.*

O bien oraciones entre sí:

Билёты кyплены, и чемодáны сóбраны.

*Los billetes están comprados y las maletas hechas.*

A continuación puede ver un resumen de las conjunciones rusas más importantes.

и

y (véanse los ejemplos anteriores)

а

y (indica contradicción)

У Сáши óдин чемодáн, а у Мáши два.

*Sasha tiene una maleta, y Masha, dos.*

а

sino

Онi едут не в Крым, а на Кипр.

*(Ellos) no van a Crimea, sino a Chipre.*

но

pero, sin embargo

Самолёт улетáет в дéсять часóв, но регистра́ция пассажи́ров начина́ется уже́ в вóсемь.

*El avión despeg a las diez, pero la facturación para los pasajeros está abierta desde las ocho.*

или

o

На вокзáл они поедут на такси́ или на автобyсе.

*A la estación puede ir en taxi o en autobús.*

или ..., или

o... o

Самолёты на Кипр улетáют или́ у́тром, или́ вéчером.

*Los aviones a Chipre salen o por la mañana o por la tarde.*

ни ..., ни

ni... ni

Сáша не берёт с собой ни ко́шки, ни попуга́я.

*Sasha no se lleva ni el gato ni el papagayo.*

не то́лько ..., но и

no sólo... sino (también)

Онi забронировали не то́лько рейс, но и гостиницу.

*No han reservado sólo el vuelo, sino también el hotel.*

потому́ что

porque

Ко́шка обиделась, потому́ что не любит оставáться одна́ до́ма.

*El gato se ofendió, porque no le gusta quedarse solo en casa.*

та́к как

porque, dado que

Попугáй обиделся ещё́ бо́льше, та́к как он постоянно́ нужда́ется в о́бществе.

*El papagayo se ofendió aún más porque necesita permanentemente compañía.*

что́бы

para que

Что́бы ко́шка и попуга́й не скучáли, Сáша и Мáша попросили́ тётю Марyсю позаботи́ться о них.

*Para que el gato y el papagayo no se aburran, Sasha y Masha le pidieron a la tía Marusia que se ocupara de ellos.*

*Gramática esencial. Ruso (2006: 11)*

II. 1. 1. 21. El libro *Ruso para españoles* (R. Guzmán Tirado y G. Verba, 2007) pertenece a la misma colección que *Español para rusos* (de R. Guzmán Tirado y G. Verba, 2006) y *Español para ucranianos* (de R. Guzmán Tirado y G. Verba, 2006). Los tres manuales constituyen un ejemplo buenísimo de la aplicación de la gramática contrastiva en manuales de enfoque comunicativo. Como hemos señalado más arriba, dichos títulos muestran todo tipo de situaciones comunicativas, es decir, de vida

cotidiana, de tiempo libre, de viajes y situaciones de emergencia. Las fraseomas, es decir, las frases de uso cotidiano en las situaciones más frecuentes de la vida, se presentan junto con su traducción y pronunciación transcrita al alfabeto latino, tratando de reflejar lo mejor posible la pronunciación original en ruso. La estructura de los tres manuales es muy similar; por lo tanto, el que presentamos a continuación contiene también un breve compendio gramatical con explicaciones claras y concisas, en las que se recurre frecuentemente a la comparación entre el español y el ruso resaltando todas las semejanzas y desigualdades, tanto morfológicas como sintácticas, con el fin de facilitar la comprensión y el aprendizaje. El manual en cuestión, al igual que los otros dos analizados más arriba, constata que la gramática contrastiva constituye una espléndida herramienta para cualquier método o enfoque.

### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

264

ANEXO GRAMATICAL  
ГРАМАТИЧЕСКОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ

9. ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN EN RUSO – СТРУКТУРА РУССКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Como en español, los miembros principales de la oración son el sujeto (que suele ser un sustantivo) y el predicado (normalmente un verbo en forma personal). El sustantivo puede ir acompañado por un determinante y por complementos; el verbo sólo por complementos.

El orden de palabras en ruso es más libre que en español. La oración suele empezar con el sujeto, al que le sigue el verbo, el complemento directo y el indirecto (si hay en la oración). Los circunstanciales (de tiempo, de lugar, etc.) pueden estar al principio o al final de la oración. En las oraciones interrogativas, se suele mantener el orden de palabras de las oraciones afirmativas: el sujeto y el predicado. Las interrogativas parciales, al igual que ocurre en español, comienzan por el pronombre o el adverbio interrogativo.

En ruso, el signo de admiración e interrogación se ponen sólo al final de la oración, a diferencia del español. Por ejemplo:

Где вы живете?	¿Dónde vive?
Как хорошо!	¡Qué bien!

*Ruso para españoles (2007:264)*

### El caso – падеж

Aunque en ruso existen preposiciones, es el caso (la terminación del sustantivo) el que marca la relación entre las palabras de la oración y su función dentro de la misma. Por ejemplo, en la oración *Дай книгу девушке* **Dale el libro a la chica** sabemos que el sustantivo *книгу* desempeña la función de objeto directo porque tiene la terminación *-y* del caso acusativo, y que el sustantivo *девушке* desempeña la función de objeto indirecto porque tiene terminación *-e* del caso dativo.

Los usos principales de los casos son

- Nominativo: se utiliza cuando el grupo nominal desempeña la función de sujeto. Responde a las preguntas ¿quién? ¿qué? Es la forma que viene en el diccionario:

*Девушка гуляет на улице*    La muchacha pasea por la calle

- Genitivo: su uso más frecuente es cuando el grupo nominal desempeña la función de complemento del nombre. En español queda reflejado por el uso de la preposición **de**.

- Dativo: hacemos uso del dativo cuando el grupo nominal desempeña la función de objeto indirecto. Se caracteriza porque se beneficia de la acción del verbo. Se emplea consecuentemente con verbos como *дать* (dar), *подарить* (regalar), *послать* (mandar), *сказать* (decir), *написать* (escribir), *позвонить* (llamar por teléfono), etc. En español aparece precedido de las preposiciones **a** o **para**.

- Acusativo: se emplea cuando el grupo nominal desempeña la función de objeto directo. Se caracteriza por recaer sobre él la acción del verbo. En español el objeto directo va acompañado de la preposición **a** cuando se trata de un nombre con el rasgo semántico de persona.

*Я читаю книгу*            Yo leo un libro

*Я вижу Хуана*            Yo veo a Juan

- Instrumental: es el caso de la función de complemento circunstancial de compañía y de instrumento, y de complemento agente dentro de las oraciones pasivas. El complemento circunstancial de compañía, al igual que en español, va precedido por la preposición **с con**:

**II. 1. 1. 22.** El manual de gramática rusa *Repetytorium języka rosyjskiego* (W. Milczarek, 1996) está destinado a los hablantes de polaco cuyo nivel de ruso es básico o intermedio. Su principal objetivo es facilitar el aprendizaje o el repaso de la gramática rusa. A diferencia del libro *Język hiszpański od A do Z. Repetytorium* (de Szczepek) de la misma editorial KRAM, dedicado a la gramática española, éste sí abarca con mucha más frecuencia las correspondencias y contrariedades entre la lengua extranjera y la lengua materna del estudiante. Indica los aspectos gramaticales de especial dificultad y los errores más frecuentes en los hablantes de polaco. Dicho manual vuelve a probar que la gramática contrastiva puede servir como herramienta de autocorrección y para evitar la fosilización de errores, especialmente cuando la lengua extranjera y la lengua materna del estudiante se aproximan en un grado significativo, dado que pertenecen a la misma familia de idiomas.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

W języku rosyjskim a) *biernik* rzeczowników żywotnych (wszystkich rodzajów) jest równy *dopełniaczowi*, a b) nieżywotnych — *mianownikowi*.



*Repetytorium języka rosyjskiego (2007: 30)*

## TRADUCCIÓN

En ruso, a) el acusativo de los sustantivos animados (de toda clase) es igual al genitivo, y b) los inanimados, al nominativo.

! Compare con la lengua polaca.

a.)

Я вижу (кого?)	матерей	Widzę (kogo?)	matki
	детей		dzieci
	птиц		ptaki
	собак		psy

b.)

Я вижу (что?)	дома	Widzę (co?)	domy
	столы		stoły
	цветы		kwiaty
	корабли		statki

**II. 1. 1. 23.** El *Curso fonético-introductorio a la lengua rusa para los hispanohablantes* (V. Shyshkov, 2007) está destinado a todos los que les apetezca aprender o perfeccionar su pronunciación del ruso, así como a los profesores que enseñan la lengua rusa y, en particular, su fonética.


El objetivo principal del libro es que los hispanohablantes obtengan una buena pronunciación adecuada a las normas ortoépicas de la lengua rusa [2007:7].

Los sonidos analizados en el libro están divididos en cuatro grupos: los que son muy parecidos a los sonidos españoles, los que se diferencian en algo, los que son

bastante diferentes, los que son completamente nuevos para los hispanohablantes. Esta misma clasificación indica que el enfoque adoptado por el autor es estrictamente contrastivo. Por lo tanto, resulta natural que a lo largo de toda la obra se compare el sistema fonético ruso con el español. Se evita usar un metalenguaje complicado y especializado para que cualquier estudiante lo pueda entender. Además de los excelentes comentarios de tipo contrastivo y actividades de práctica, el manual ofrece también explicaciones y ejercicios de caligrafía rusa, y una parte comunicativa con refranes, fraseomas y fraseologismos en forma de ejercicios de práctica adicional. Las explicaciones contrastivas de los sonidos rusos del presente libro son ejemplares y excepcionales y demuestran que los comentarios de corte contrastivo sirven de enorme ayuda a la hora de explicar el sistema fonético de una lengua extranjera, y aún más cuando se enseña a adultos, que siempre buscan un punto de referencia en su lengua materna y se apoyan en ella.

#### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

##### Escritura y pronunciación

 La letra rusa **П, п** escrita a mano es *Пп* y representa el mismo sonido español bilabial oclusivo sordo.

##### Articulación:


**Los labios** se tocan con bastante fuerza ante la eclosión, luego se apartan en dependencia de la vocal siguiente.

**Los dientes** están abiertos y cubiertos por los labios.

**La lengua** con su ápice en las raíces de los dientes inferiores.

**El flujo de aire** es fuerte y candente.

**Las cuerdas vocales** no se tocan, por lo cual no se produce la voz.

 **Nota:** la **п** se pronuncia con más fuerza que en español, pero la parte más involucrada en la articulación de este sonido es la posterior de ambos labios, lo que se logra con las comisuras bien apretadas.

*Curso fonético-introductorio a la lengua rusa para los hispanohablantes (2007:19)*

*Consonantes*

Labiales	dentales	palatales	velares
П – б	Т – Д	Й – Ц – Ч	К – Г
Ф – В	С – З	Ш – Ж – Щ	Х
nasales		<i>Signos</i>	
М	Н	duro	blando
líquidas		Ъ	Ь
Л	Р		



Para comparar, veremos el esquema de las consonantes españolas:

labiales	dentales	palatales	velares
b	d	y	g
p	t	ch	k
f	θ	s	x
nasales			
m	n	ñ	
		líquidas	
		l	ll
		r, rr	



Como vemos el sistema español es muy equilibrado y formal, mientras el ruso en el haz de las palatales es todavía muy disperso. Si al sistema consonántico de duras y blandas se le agrega el vocálico, resulta que en la pronunciación rusa están alternando constantemente los sonidos duros (que predominan en español) y los sonidos blandos-palatalizados (que predominan en ruso respecto a los duros). Por esta razón la tarea principal de un hispanohablante es aprender a ejercitar esta alternancia durante la articulación de los sonidos rusos para poder saber posteriormente diferenciarlos en el discurso vivo y aplicar las destrezas ortoépicas adquiridas.





**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA EN LOS MANUALES DE LENGUA RUSA ANALIZADOS EN EL PRESENTE CAPÍTULO:**

<b>GRADO DE APLICACIÓN</b>	<b>TÍTULO</b>
<p><b><u>ALTO</u></b> <b>(más de 15 comentarios de gramática contrastiva)</b></p>	<p><i>Manual de la lengua rusa</i> (de T. A Ramsina y G. I. Kopilova)</p> <p><i>Praktyczna gramatyka rosyjska</i></p> <p><i>Russian</i></p> <p><i>Ruso</i></p> <p><i>El ruso para autodidactas</i></p> <p><i>Colloquial Russian</i></p> <p><i>Manual de lengua rusa</i></p> <p><i>Krótka gramatyka. Rosyjski</i></p> <p><i>Трудности перевода с испанского языка на русский</i></p> <p><i>Curso completo de lengua rusa</i></p> <p><i>Using Russian. A Guide to Contemporary Usage</i></p> <p><i>Gramática esencial. Ruso</i></p> <p><i>Ruso para españoles</i></p> <p><i>Repetitorium języka rosyjskiego</i></p> <p><i>Curso fonético-introductorio a la lengua rusa para los hispanohablantes</i></p>

<p><b><u>MEDIO</u></b> <b>(de 5 a 15 comentarios de gramática contrastiva)</b></p>	<p><i>El ruso esencial para estudiantes de habla española</i></p> <p><i>Русский язык. Быстро и успешно</i></p> <p><i>Russian Language and People</i></p> <p><i>Hable ruso</i></p> <p><i>Lecciones de ruso</i></p> <p><i>Poradnik ortograficzny dla Polaków</i></p>
<p><b><u>BAJO</u></b> <b>(de 1 a 5 comentarios de gramática contrastiva)</b></p>	<p><i>Estructuras básicas de la lengua rusa</i></p> <p><i>Guía de conversación. Hablar ruso en quince días</i></p>

II. 1. 2. MANUALES DE LENGUA POLACA

II. 1. 2. 1. El manual de lengua polaca *¿Habla usted polaco?* (J. Kucharczyk, 1989) está dirigido a los estudiantes hispanohablantes que deseen aprender polaco y cuenten con la ayuda de un profesor. Es un curso de nivel básico y, tal como lo califican en la introducción los mismos autores, constituye «el primer paso hacia el dominio del idioma polaco». El libro consta de textos, diálogos, vocabulario, frases para recordar, comentarios gramaticales y ejercicios. El material gramatical presenta las nociones básicas de la gramática polaca que sugieren los textos y los diálogos de cada lección. Las explicaciones se apoyan a menudo en la comparación de las dos lenguas, es decir, la polaca y la española. El manual *¿Habla usted polaco?* constituye otro ejemplo de la aplicación de comentarios de gramática contrastiva en un nivel inicial, lo que confirma que puede servir de estrategia en cualquier momento del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, sea cual sea la distancia lingüística entre los idiomas y, en el caso de este manual, entre una lengua eslava y otra romance.

GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: MEDIO

3. El uso del pronombre *su* es completamente distinto en polaco y en español. A la única forma del *su* español le corresponden tres formas en polaco *jego*, *jej*, *ich*.

To jest	jego	pokój.	<i>Este es su cuarto.</i>
	jej		
	ich		

su	jego	si la cosa pertenece al hombre
	jej	si la cosa pertenece a la mujer
	ich	si la cosa pertenece a dos o más personas

Las formas *jego*, *jej*, *ich* no tienen nada que ver ni con el género gramatical de los objetos mencionados ni tampoco con su número, lo único importante es a quién pertenecen.

*¿Habla usted polaco?* (1989: 40)

Comparando el sistema de los tiempos gramaticales polacos y españoles hay que recordar que los verbos polacos expresan el aspecto de la acción verbal, determinando su carácter.

El español, derivado del latín, dispone de numerosos tiempos verbales que pueden expresar distintos matices temporales de la acción del verbo, lo que no tiene correspondencia en el idioma polaco. En consecuencia, lo que en español puede ser determinado por un concreto tiempo verbal (perfecto o imperfecto),

en polaco puede ser expresado tan sólo mediante el uso de los distintos aspectos del verbo (perfectivos o imperfectivos). Así pues, a diferencia del español, en el polaco existen únicamente tres tiempos verbales: el presente, el pasado, el futuro y dentro del marco de cada uno de ellos aparecen las diferencias de aspecto, que sirve para determinar si la acción verbal es perfectiva o imperfectiva, o sea permite distinguir una acción terminada de otra no acabada. Como los tiempos

españoles no equivalen a los polacos, sería inútil presentar un cuadro sinóptico completo que mostrara tal correspondencia, sin embargo, como ejemplo, creemos conveniente presentar cierto tipo de relación que existe entre algunos de los tiempos polacos y españoles. Y así la forma *czytam* (I pers. sing. del presente — CZAS TERAŻNIEJSZY) equivale tanto a *leo* como *estoy leyendo*. El imperfecto español equivale a CZAS PRZESZŁY NIEDOKONANY, por ejemplo *czytałem* (I pers. sing., verbo de aspecto imperfectivo) = *leía* o *estaba leyendo*, mientras que el indefinido corresponde a CZAS PRZESZŁY DOKONANY, *prze-czytałem* (I pers. sing., verbo de aspecto perfectivo) = *leí* o hasta *he leído*.

Así pues, como ya se ha dicho antes, el aspecto es muy importante en el idioma polaco y en la mayoría de los casos desempeña la función temporal, que en el español es determinada por los distintos tiempos verbales referentes al pasado y al futuro.

*¿Habla usted polaco? (1989: 24)*

II. 1. 2. 2. A continuación presentamos tres títulos del mismo autor: F. Presa González.

- *Gramática de la lengua polaca* (F. Presa González, 1990)
- *Lengua polaca para españoles* (F. Presa González, 1992)
- *Esquemas de polaco* (F. Presa González, 2003)

Los dos primeros pueden ser útiles para estudiantes de cualquier nivel, y el último está pensado para estudiantes de nivel inicial. *Gramática de la lengua polaca* y *Esquemas de polaco* pueden clasificarse como material complementario, es decir, que acompaña a otro principal. Por otra parte, *Lengua polaca para españoles* es un manual de lengua polaca acompañado de grabaciones. Dado que los tres libros están escritos por el mismo autor, los hemos presentado juntos. Los dos primeros explican normas y usos de diferentes categorías gramaticales, y el último es un curso completo de lengua polaca. Como podremos observar en los tres títulos, los comentarios de gramática contrastiva sirven de apoyo para facilitar la comprensión de los conceptos que trata de explicar. En *Esquemas de polaco* aparecen menos que en los otros dos, principalmente por su formato y tamaño reducido.

*Gramática de la lengua polaca* (F. Presa González, 1990)

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: MEDIO**

*Lengua polaca para españoles* (F. Presa González, 1992)

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: MEDIO**


*Esquemas de polaco* (F. Presa González, 2003)

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: BAJO**

## 2.10.6 LOS MODOS VERBALES

El modo indica cuál es la consideración subjetiva que un hablante manifiesta respecto al fenómeno significado por un verbo.

La lengua polaca presenta tres modos verbales: indicativo (**oznajmujący**), imperativo (**rozkazujący**) y subjuntivo-potencial (**przypuszczający**).

- a) Indicativo: Expresa una acción verbal objetiva desde el punto de vista del que habla. P.e. **Jan kupił gazetę** (Jan compró el periódico).
- b) Imperativo: Expresa una acción con sentido de orden o mandato del hablante. P.e. **Janku, kup gazetę** (Jan, compra el periódico).
- c)  **Przypuszczający**: Este modo sintetiza lo expresado por los modos subjuntivo y potencial en español (consideración del fenómeno significado por un verbo como una simple idea en la mente del hablante y probabilidad de que se ejecute la acción verbal). Se emplea en la lengua polaca para indicar:
  - 1) Acciones que el hablante considera posibles o probables en la realidad.
  - 2) Acciones que el hablante considera posibles o probables, pero que por algún motivo son imposibles de ejecutarse en la realidad.
  - 3) Como forma de cortesía para expresar un deseo, ruego, favor, petición, sugerencia, súplica, etc. por parte del que habla.

*Gramática de la lengua polaca (1990:113)*

## 9. El pronombre posesivo *swój, swoja, swoje*.

La utilización correcta de este pronombre puede presentar algunas dificultades ya que equivale en español al ambiguo pronombre "su".

La lengua polaca, sin embargo, tiene diferentes formas pronominales para expresar la posesión en tercera persona. Así, el pronombre *swój, swoja, swoje* (masculino, femenino y neutro singular respectivamente) tiene un significado equivalente a "su propio / propia". Veamos algunos ejemplos comparativos:

- Jan jest tutaj z jego synem / Jan jest tutaj ze swoim synem (*Jan está aquí con su hijo [de una tercera persona] / Jan está aquí con su hijo [el suyo propio]*)
- Alicja sprzedaje jego samochód / Alicja sprzedaje swój samochód (*Alicja vende su coche [de una tercera persona] / Alicja vende su coche [el suyo propio]*)
- On zawsze pokazuje jej książkę / On zawsze pokazuje swoją książkę (*El siempre enseña su libro [de ella] / El siempre enseña su libro [el suyo propio, de él mismo]*)

De esta forma, podemos establecer las siguientes equivalencias oracionales:

- Jan jest tutaj z jego synem = Jan jest tutaj z synem Sławka (*Jan está aquí con su hijo = Jan está aquí con el hijo de Sławek*)
- Alicja sprzedaje jego samochód = Alicja sprzedaje samochód Jana (*Alicja vende su coche = Alicja vende el coche de Jan*)

*Lengua polaca para españoles (1992:272)*

EL PRONOMBRE SWÓJ, SWOJA, SWOJE

10a

Este pronombre equivale en español a *el mío propio, el tuyo propio, el suyo propio, su propio; la mía propia, la tuya propia, la suya propia, su propia*.

SINGULAR			
	Masculino	Femenino	Neutro
N.	swój	swoja	swoje
G.	swojego	swojej	swojego
D.	swojemu	swojej	swojemu
A.	swój/*swojego	swoją	swoje
I.	swoim	swoją	swoim
L.	swoim	swojej	swoim
V.	swój	swoja	swoje

\*Sólo referido a sustantivos animados

PLURAL		
	Viriles	No viriles
N.	swoi	swoje
G.	swoich	swoich
D.	swoim	swoim
A.	swoich	swoje
I.	swoimi	swoimi
L.	swoich	swoich
V.	swoi	swoje

Este pronombre evita cualquier confusión en relación con la identidad del poseedor de un objeto. En español, el posesivo **su** resulta complejo en oraciones del tipo: *Hoy me encontré con Juan y me dijo que había llegado ayer con Pedro en su coche*. Inmediatamente nos asalta la duda: ¿el coche de Pedro o el de Juan?

En polaco no es posible esta confusión, ya que si el coche es de Juan habrá que decir: *Dziś spotkałem się z Janem i powiedział mi, że przyjechał z Piotrem swoim samochodem*. Por el contrario, si el coche pertenece a Pedro resultará: *Dziś spotkałem się z Janem i powiedział mi, że przyjechał z Piotrem jego samochodem*.

Este posesivo puede referirse también a las personas primera y segunda tanto del singular como del plural  
 mam swoją książkę (*tengo mi propio libro*); masz swoją książkę ( *tienes tu propio libro*); mamy swoje książki (*tenemos nuestros propios libros*); macie swoje książki (*tenéis vuestros propios libros*).

Esquemas de polaco (2003:35 -36)



II. 1. 2. 3. *An Introduction to Polish* (G. Stone, 2002) es un manual de polaco de nivel básico dedicado a los angloparlantes. El léxico, que contiene las 800 palabras más útiles en este nivel, se enseña en forma de diálogos y textos fáciles de entender y aprender. Las nociones básicas de la gramática polaca se presentan gradualmente. A pesar de ser un manual de nivel básico y de tamaño bastante reducido, con mucha frecuencia se acude a los comentarios de gramática contrastiva para mostrar concordancias y oposiciones entre el polaco y el inglés. El presente manual constituye un ejemplo y una prueba de que se puede eficazmente emplear la gramática contrastiva en el nivel inicial de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, incluso en un breve curso introductorio como éste.

GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

## GRAMMAR

1. Polish has no words corresponding to the English definite and indefinite articles (*the, a, an*), so sentences such as *To jest student* may be translated with either article, i.e. *That is the student* or *That is a student*.
2. Every Polish noun has a gender. It is masculine, feminine or neuter. In this book the gender of every noun is shown by means of the abbreviations m. (masculine), f. (feminine), and n. (neuter).
3. To translate the English possessive adjective 'my' we must choose one of the three forms *mój, moja* or *moje*, depending on whether the noun qualified is masculine, feminine or neuter. With masculines we use *mój*, e.g. *mój mąż* 'my husband'. With feminines we use *moja*, e.g. *moja żona* 'my wife'. And with neuters we use *moje*, eg. *moje krzesło* 'my chair'.
4. The form of *jego* 'his' and *jej* 'her' is not affected by the gender of the noun qualified.

*An Introduction to Polish* (2002: 6)

## TRADUCCIÓN


### GRAMÁTICA

1. El polaco no tiene palabras que correspondan a los artículos ingleses definido e indefinido (*the, a, an*); entonces, frases como *To jest student* se pueden traducir con uno u otro artículo, por ejemplo *That is the student* o *That is a student*.
2. Cada sustantivo en polaco tiene género: masculino, femenino o neutro. En este libro, el género de cada sustantivo se indica mediante las siglas m. (masculino), f. (femenino) y n. (neutro).
3. Para traducir el adjetivo posesivo *my* en inglés tenemos que escoger una de las tres formas *mój, moja* o *moje*, dependiendo de si el sustantivo en cuestión es masculino, femenino o neutro. Con los sustantivos masculinos usamos *mój*, por ejemplo *mój mąż* (*my husband*). Con los femeninos usamos *moja*, por ejemplo *moja żona* (*my wife*) y con los neutros usamos *moje*, por ejemplo *moje krzesło* (*my chair*).
4. Las formas *jego* («su, de él») y *jej* («su, de ella») no cambian según el género del sustantivo en cuestión.

**II. 1. 2. 4.** El manual *Colloquial Polish* (B. Mazur, 2005) ofrece una introducción bastante amplia de estructuras básicas de la lengua polaca junto con el vocabulario de situaciones cotidianas. Está dirigido a los hablantes de inglés que quieran aprender polaco por su propia cuenta. No obstante, también puede usarse en clase o ser de gran ayuda para repasar el material una vez aprendido pero olvidado por el desuso. El libro va acompañado de varias cintas, imprescindibles a la hora de practicar la pronunciación y los diálogos. Los conceptos gramaticales se presentan progresivamente a través de numerosos ejemplos y comentarios de gramática contrastiva. En todo el manual se abordan los aspectos similares y diferentes en ambas lenguas, es decir, en inglés y en polaco. El manual en cuestión, destinado principalmente al autoaprendizaje, demuestra que la gramática contrastiva constituye una estrategia de aprendizaje muy buena para autodidactas.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

## ***When all is said and done* – przecież**

 In English we sometimes attach ‘isn’t it?’, ‘didn’t I? / don’t you?’ or something similar at the end of a sentence, just as the French use *n’est-ce pas?* and the Germans *nicht wahr?* You will hear their equivalents in Polish – **prawda?** / **czy nie?** – but very often Polish uses a statement with **przecież** (which also renders English ‘but / after all’) rather than a question:

**Przecież znasz niemiecki.** (After all) you know German,  
don’t you?

**Przecież to nie moja wina.** But it’s not my fault, is it?

*Colloquial Polish (2005:89)*

### **TRADUCCIÓN**

***Cuando todo está dicho y hecho* - przecież**

En inglés, a veces usamos coletillas como *isn’t it?*, *didn’t I?*, *don’t you?* o similares al final de una frase, exactamente como los franceses usan *n’est-ce pas?* y los alemanes *nicht wahr?* Puedes escuchar sus equivalentes en polaco (**prawda?**, **czy nie?**), pero los polacos más que una pregunta usan una frase afirmativa con **przecież** (que se traduce al inglés como *but* o *after all*, y al español como «pero» y «después de todo»):

**Przecież znasz niemiecki.** Después de todo sabes alemán, ¿no?

**Przecież to nie moja wina.** Pero no es mi culpa, ¿no es así?

**II. 1. 2. 5.** El método comprende dos libros *Cześć jak się masz? I. Spotkajmy się w Polsce* (W. Miodunka, 2006) y *Cześć jak się masz? II. Spotkajmy się w Europie* (W. Miodunka, 2006), cada uno acompañado de un disco compacto. Está basado en los estándares y criterios de la Unión Europea y dirigido a los angloparlantes de nivel A1 y A2 de polaco, es decir, de estadio inicial o de usuario básico según el Marco Común Europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras. Ofrece pruebas de nivel y prepara para los exámenes y certificados oficiales de polaco como lengua extranjera. La primera parte del presente curso de lengua polaca es el primer manual de enfoque comunicativo para el nivel A1, y el método en sí es el primero que

tiene en cuenta los cambios que han tenido lugar en Polonia después de su ingreso en la Unión Europea. Como acabamos de mencionar, el libro está enfocado hacia la comunicación. Por lo tanto, comprende textos y diálogos sobre temas cotidianos, con el propósito de desarrollar la capacidad comunicativa. Asimismo, el curso contiene numerosas explicaciones sobre las costumbres y tradiciones polacas, la cultura polaca, las celebridades, la geografía de Polonia y otros aspectos del contexto sociocultural. Las nociones gramaticales explicadas en cada capítulo se plasman en los textos y diálogos. Cabe destacar que se hacen referencias a la gramática inglesa, y se enseñan algunos aspectos de la gramática polaca en la primera parte del método más frecuentemente que en la segunda. Además, es importante e interesante mencionar que se explican no sólo las diferencias y similitudes gramaticales, sino también las socioculturales, por lo que el presente método es el siguiente que usa la comparación para enseñar otros aspectos de la lengua, además de las estructuras gramaticales.

*Cześć jak się masz? I. Spotkajmy się w Polsce*


**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: MEDIO**

*Cześć jak się masz? II. Spotkajmy się w Europie*

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: BAJO**

### 7.2.5.

#### Verbs of motion, part 1



In Slavic languages, the verbs of motion form a separate system, which you have to learn. It rests upon the two verbs: *iść*, *jechać*. *Iść* means **to go on foot** (i.e. in Polish we may apply it referring to people, animals and... a clock!). *Jechać* means **to move by means of transportation**. Poles do not use any verb meaning movement in general, like French „aller” or English „to go”, but automatically define a specific kind of movement: on foot or by a vehicle. Here is the conjugation of these verbs in the present tense:

*Cześć jak się masz? I. Spotkajmy się w Polsce (2006:129)*

## TRADUCCIÓN

### Verbos de movimiento, parte 1

En las lenguas eslavas, los verbos de movimiento forman un sistema aparte que se debe aprender. Se apoya en dos verbos: *ić*, *jechać*. *ić* significa «ir a pie» (por ejemplo, en polaco podemos emplearlo refiriéndonos a personas, animales y... ¡a un reloj!). *jechać* significa «desplazarse por medios de transporte». Los polacos no usan cualquier verbo en general con el significado de movimiento, como el francés *aller* o el inglés *to go*, pero definen de manera automática un tipo específico de movimiento: a pie o en vehículo. Ésta es la conjugación de estos verbos en presente: [...]

### 6.2.1.

#### A. Comparison of adjectives

A given feature of an object may be more or less intense, especially if we compare different objects. To express this intensity we use comparison of adjectives. As in English, in Polish there are three degrees:

1. positive,
2. comparative,
3. superlative.

*Cześć jak się masz? II. Spotkajmy się w Europie (2006:97)*

## TRADUCCIÓN

### A. Comparación de adjetivos

Un rasgo determinado de un objeto puede ser más o menos intensivo, especialmente si comparamos diferentes objetos. Para expresar esta intensidad usamos la comparación de adjetivos. Como en inglés, en polaco hay tres grados de comparación:

1. Positivo.
2. Comparativo.
3. Superlativo.

II. 1. 2. 6. El libro *Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas* (I. Votyakova y M. Pietrak, 2006) está dirigido a los hispanohablantes que estudian ruso y polaco. Puede ser de gran utilidad como material complementario para los manuales de polaco y ruso de nivel intermedio y avanzado. Asimismo, puede servir de apoyo en cursos de gramática comparada de las lenguas eslavas. El objetivo de las autoras ha sido facilitar el trabajo de los estudiantes que aprenden polaco y ruso, y por lo tanto, experimentan las interferencias tanto con su lengua materna como con las dos estudiadas. Al contrastar las nociones gramaticales en ruso y en polaco, el estudiante ve claramente las diferencias y las semejanzas entre ambos idiomas, lo que lo ayuda a evitar ciertos errores generados por la sobregeneralización. La gramática contrastiva constituye aquí la base, el método principal de presentación del material y una estrategia de aprendizaje. Así pues, todo el manual está organizado en forma de tablas, en las que se contrastan las gramáticas de las dos lenguas. Cabe señalar que dicho manual puede emplearse para el aprendizaje o repaso de diversos conceptos gramaticales tanto de lengua polaca como de la lengua rusa.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

EL SUSTANTIVO

EL GÉNERO\*

Nominativo singular de los sustantivos					
masculino	femenino	neutro	masculino	femenino	neutro
-∅ (consonante dura, blanda o funcionalmente blanda)	-a -∅ (consonante dura, blanda o funcionalmente blanda)	-o, -e  -e	-∅ (consonante blanda o dura)	-a (-я)	-o
<i>excepciones:</i> mężczyzn-a* wujci-o (sólo diminutivos)	-i (consonante blanda) -ew	-um	<i>excepciones:</i> мужчин-а* дяд-я юнош-а	-consonante blanda + ь  -ж, ш, ч, щ + ь	-e (-ë)  -мя (sólo 10 palabras)
Nominativo singular de los adjetivos					
-y (-i)	-a	-e	-ый (-ий) -ой	-ая (-яя)	-ое (-ее)

\* En ruso los sustantivos masculinos acabados en -а (-я) se declinan como sustantivos femeninos acabados en -а (-я). En polaco éstos siguen, en el singular, el modelo de su correspondiente declinación del sustantivo femenino y, en el plural, el de la declinación del sustantivo masculino. Una excepción constituye *mężczyzna* que, tanto en el singular como en el plural, se declina como sustantivo femenino.

*Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas (2006:18)*

LA DECLINACIÓN DE LOS SUSTANTIVOS

Sustantivos masculinos en consonante dura

Singular					
caso	desinencia	ejemplo	desinencia	ejemplo	
N.	-Ø	student, kot, stół, but	-Ø	ученик, стол	
G.	animado -a	studenta, kota	-a	ученика, стола	
	inanimado -a, -u	buta, stołu			
D.	-owi, -u	studentowi, kotu	-y	ученику, столу	
A.	animado = G.	studenta, kota	= G.	ученика	
	inanimado = N.	stół, but			
I.	-em	studentem, stołem	-ом	столом	
L.	-(i)e	studentie, kocie, stole	-e, -y	ученике, лесу (лесе)	
V.	= L.	studentie! kocie!	—	—	
Plural					
N.	viril -i, (-owie)	studenci, (dziadkowie)	-и, -ы, -а	ученики, столы, города	
	no viril -y	koty, stoły, buty			
G.	-ów	studentów, stołów, butów	-ов	столов, учеников	
D.	-om	studentom, stołom	-ам	столам	
A.	viril = G.	studentów	animado = G.	учеников	
	no viril = N.	koty, buty, stoły	inanimado = N.	столы, города	
I.	-ami	studentami	-ами	столами	
L.	-ach	studentach	-ах	столах, городах	
V.	= N.	studenci!	—	—	

Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas (2006:19)

II. 1. 2. 7. COLECCIONES DE MANUALES DE LENGUA POLACA

II. 1. 2. 7. 1. COLECCIÓN DE LA EDITORIAL REA

1. *El polaco en cuatro semanas* (M. Jaskot, 2007) es un método para principiantes que quieren aprender las bases de la gramática y el vocabulario de la lengua polaca con la finalidad de poder comunicarse en situaciones cotidianas. Se ofrecen cuatro versiones: en español, en inglés, en alemán y en ucraniano.

- *Polish in 4 weeks. Level 1* (M. Kowalska, 2003)
- *El polaco en cuatro semanas* (M. Jaskot, 2007)
- *Polnisch in 4 wochen* (M. Kowalska, 2008)
- *Польска мова за 4 тижни* (M. Kowalska, 2008)
- *El polonais en 4 semaines* (M. Kowalska, 2009)
- *Polish in 4 Weeks Level 2* (M. Kowalska, 2009)

El libro es ideal para autodidactas, pero también puede ser utilizado por estudiantes que cuenten con la ayuda de un profesor. El curso comprende un libro y un disco compacto (la versión inglesa incluye también un DVD). Los diálogos están traducidos al idioma correspondiente a su versión lingüística, o sea, al español, inglés o alemán. Además, el manual explica algunas tradiciones, costumbres y formas de vivir de Polonia. Los comentarios gramaticales son fáciles de entender y asimilar, gracias al lenguaje claro y poco especializado que se utiliza y a las referencias a la lengua materna del estudiante, ya sea ésta español, inglés o alemán. Se adopta una actitud práctica y, por lo tanto, los comentarios de gramática contrastiva aparecen frecuentemente y tienen el objetivo de ayudar al estudiante en la comprensión y la asimilación de los conceptos básicos de la gramática polaca. El método *El polaco en cuatro semanas* es un ejemplo de que la gramática contrastiva se puede emplear con éxito ya en el nivel básico de un método comunicativo, además de enseñar una lengua bastante diferente y alejada de la materna del estudiante.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

**POLACO/ INGLÉS**

**THE VERB BYĆ – the present tense**

Verb endings in Polish change according to person. They must agree with the subject, e.g.: ja jestem (I am), on jest (he is).



As in many other languages the verb **to be** is irregular. Note that the personal forms have a different stem from the infinitive **być**, which is the form we find in the dictionary.

Here are its forms in the present tense:

singular		plural	
ja	<b>jestem</b>	my	<b>jestemy</b>
ty	<b>jestes</b>	wy	<b>jescie</b>
on	<b>jest</b>	oni	<b>są</b>
ona		one	
ono			

*Polish in four weeks (2003:19)*



## TRADUCCIÓN

EL VERBO 'BYĆ' – el presente

Las terminaciones de los verbos en polaco cambian según la persona. Tienen que concordar con el sujeto, por ejemplo *ja jestem* («yo soy»), *on jest* («él es»). Como en muchas lenguas, el verbo «ser» es irregular. Nótese que sus formas personales tienen una raíz diferente del infinitivo *być*, cuya forma encontramos en el diccionario.

Estás son sus formas en presente:

Singular		Plural	
ja	<b>jestem</b>	my	<b>jeśćemy</b>
ty	<b>jestes</b>	wy	<b>jestescie</b>
on	<b>jest</b>	oni	<b>sa</b>
ona		one	
ono			

POLACO/ ESPAÑOL

### EL VERBO BYĆ – presente de indicativo

El verbo polaco, al igual que el verbo español, se conjuga. Las terminaciones de los verbos cambian según el sujeto gramatical de la oración, por ejemplo: *ja jestem* (yo soy), *on jest* (él es).

Como en la mayoría de lenguas, el verbo **być** es irregular. Nótese que sus formas personales son completamente distintas del infinitivo. Y, como en español, es el infinitivo la forma que se encuentra en los diccionarios.

El verbo **być** corresponde a los verbos «ser» y «estar».

Waldek jest Polakiem

Waldek es polaco.

Waldek jest tutaj.

Waldek está aquí.

He aquí la conjugación del verbo **być** en presente de indicativo:

singular		plural	
ja	jestem	my	jeśćemy
ty	jestes	wy	jestescie
on	jest	oni	sa
ona		one	
ono			

*El polaco en cuatro semanas (2007:33)*

## II. 1. 2. 7. 2. COLECCIÓN DE LA EDITORIAL EX LIBRIS

*La gramática concisa de lengua polaca para extranjeros* (M. Foland-Kugler, 2007) es un manual de gramática con sus versiones en diferentes idiomas. Incluye comentarios de gramática contrastiva entre el polaco y la lengua materna del estudiante. Se ha publicado en polaco, ruso, italiano, español, francés, turco, alemán, inglés y lituano. La colección comprende los siguientes títulos:

- *Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców* (M. Foland-Kugler, 2006)
- *Краткая грамматика польского языка для иностранцев etrangers* (M. Foland-Kugler, 2006)
- *Grammatica essenziale della lingua polacca per stranieri etrangers* (M. Foland-Kugler, 2006)
- *Gramática concisa polaca para extranjeros* (M. Foland-Kugler, 2007)
- *Précis de grammaire polonaise pour etrangers* (M. Foland-Kugler, 2007)
- *Kisa Leh Dili Grameri (Yabancılar için)* (M. Foland-Kugler, 2007)
- *Kurze polonische Grammatik.* (M. Foland-Kugler, 2007)
- *Concise Polish Grammar for foreigner* (M. Foland-Kugler, 2007)
- *Trumpoji lenku kalbos gramatika uzsienieciams* (M. Foland-Kugler, 2008)

Según la autora, un buen manual de gramática de lengua polaca tiene que ser contrastivo y hacer referencias a la lengua materna del estudiante, dado que éste siempre se apoya en su conocimiento previo y con esta base hace preguntas e hipótesis. Las traducciones de dicho manual están adaptadas al destinatario y tienen en cuenta las características diferenciadoras y las similitudes entre el polaco y la lengua materna del alumno. Además, puesto que la autora lleva muchos años enseñando a extranjeros, las explicaciones gramaticales contestan a las preguntas que los estudiantes normalmente

hacen en la clase y que, definitivamente, son diferentes a las de un nativo. M. Foland-Kugler opina que uno se puede comunicar en una lengua sin mucha gramática; sin embargo, para expresar ideas más complejas es necesario conocer las normas que rigen un idioma. En los fragmentos presentados veremos que la autora considera la gramática contrastiva como una herramienta imprescindible para enseñar la gramática polaca a los extranjeros, y la aplica con mucha frecuencia.

### POLACO/ LENGUAS EUROPEAS

Gdy powiemy do kogoś: *To jest twój ojciec*, to zdania wiążące tę osobę z ojcem będą mieć formę *swój* w odpowiednim przypadku, np.

*Zajmij się swoim ojcem.*

*Usiądź obok swojego ojca.*

*Co kupiłeś swojemu ojcu?*



Po polsku zresztą najlepiej brzmią te zdania pozbawione zaimka posesywnego; język polski dużo rzadziej niż inne języki europejskie używa zarówno określeń *mój*, *twój*, jak i *swój*. Zdania:

*Zajmij się ojcem.*

*Usiądź obok ojca.*

*Co kupiłeś ojcu?*

są dla Polaka jednoznaczne i nie wymagają dodatkowego podkreślania przez formę *swój*.

*Zwiężła gramatyka polska dla cudzoziemców(2006:48-49)*

### TRADUCCIÓN

Cuando decimos a alguien: *To jest twój ojciec*, entonces las oraciones que relacionan la persona con el padre tendrán una forma del pronombre *swój* en el caso correspondiente, por ejemplo:

*Zajmij się swoim ojcem.*

*Usiądź obok swojego ojca.*

*Co kupiłeś swojemu ojcu?*

De todos modos, en polaco suenan mejor las frases sin el pronombre posesivo; el polaco usa los determinantes *mój*, *twój*, así como *swój* con menos frecuencia que otras

lenguas europeas. Las siguientes oraciones son claras para un polaco y no necesitan un determinante adicional en forma del pronombre *swój*.

*Zajmij sie ojcem.*

*Usiadź obok ojca.*

*Co kupileś ojcu?*

POLACO/ RUSO

### 3. Будущее время

То, что еще не наступило, но будет происходить потом, позднее, завтра, через час, выражает будущее время. В польском языке, как и в русском, глаголы совершенного вида образуют простое будущее время, а глаголы несовершенного вида – сложное будущее время.

Простое будущее время образуется, как и в русском языке, при помощи окончаний настоящего времени. Например:

*oddać „отдать”*

<i>ja oddam</i>	
<i>ty oddasz</i>	
<i>on</i>	} <i>odda</i>
<i>ona</i>	
<i>ono</i>	
<i>pan</i>	
<i>pani</i>	

<i>my oddamy</i>	
<i>wy oddacie</i>	
<i>oni</i>	} <i>oddadzą</i>
<i>one</i>	
<i>państwo</i>	
<i>panie</i>	
<i>panowie</i>	

## TRADUCCIÓN

### 3. EL TIEMPO PASADO

Lo que todavía no ha sucedido –pero ocurrirá después, más tarde, mañana o dentro de una hora– expresa el tiempo futuro. En polaco, al igual que en ruso, los verbos de aspecto perfectivo forman el futuro simple y los verbos de aspecto imperfectivo forman el futuro compuesto.

El futuro simple se forma como en la lengua rusa, con ayuda de las terminaciones del presente de indicativo. Por ejemplo:

*oddać (devolver)*

*ja oddam*

*ty oddasz*

*on*

*ona*

*ono            odda*

*pan*

*pani*

*my oddamy*

*wy oddacie*

*oni*

*one*

*państwo      oddadzą*

*panie*

*panowie*

## TRADUCCIÓN

Uno de los errores más frecuentes cometidos por los estudiantes extranjeros consiste en confundir *jej/jego* con *swój*. *Piotr poszedł do jeo domu* no significa que «se fuera a su propia casa»; al contrario, significa que «se fue a la casa de otra persona». Si queremos decir que «Pedro se fue a su propia casa», tenemos que decir *Piotr poszedł do domu*, o si realmente queremos subrayar que él no se fue a cualquier otro lugar, podemos decir *Piotr poszedł do swojego domu*.

Cuando un hombre ama a su mujer, tenemos que decir *On kocha swoj zon*. Si decimos *On kocha jeo zon*, la situacin ser grave, ya que ¡el hombre ama a la esposa de otro hombre! Igualmente, cuando una mujer ama a su esposo, decimos *Ona kocha swojego meza* (*Ona kocha jej meza* significa «ella ama al esposo de otra mujer»).

Lo mismo ocurre con *ich* y *swj*. Para decir que ellos conducen sus propios coches usamos la palabra *swj*: *Oni jedz swoimi samochodami*. Si decimos *Oni jedz ich samochodami*, eso supone que ellos conducen coches que no les pertenecen.

## POLACO/ ITALIANO

Il primo fra i verbi, per variet d'uso ed importanza,  *byc* (essere). Senza di esso non sarebbe possibile la domanda *Co to jest? Kto to jest?* (Che cos'? Chi ?). *Byc*, cos come in tutte le lingue indoeuropee,  irregolare; per questa ragione conosciamo il suo modello di coniugazione (*koniugacja*) come qualcosa di distinto e specifico:

presente				verbo <i>byc</i> (essere)				plurale				
1.	<i>ja</i>	<i>jestem</i>	sono	1.	<i>my</i>	<i>jestmy</i>	siamo	1.	<i>wy</i>	<i> jestecie</i>	siete	
2.	<i>ty</i>	<i> jestes</i>	sei	2.	<i>wy</i>	<i> jestecie</i>	siete	2.	<i>wy</i>	<i> jestecie</i>	siete	
3.	<i>on</i>	} <i> jest</i> 		3.	<i>oni</i>	} <i> s</i>	sono	3.	<i>oni</i>	} <i> s</i>	sono	
	<i>ona</i>							<i>one</i>				
	<i>ono</i>							<i>państwo</i>				
	<i>pan</i>							<i>panie</i>				
	<i>pani</i>							<i>panowie</i>				

**Proprio come in italiano i pronomi personali possono essere evitati, poich ogni persona ha una propria forma verbale.**

Il modello coniugativo del verbo *essere*, nonostante sia irregolare, ha i tratti dell'universalit: presenta nasalit nella prima pers. sing. (consonante *m*) e nella terza pers. plur. (vocale *a*). Queste caratteristiche appaiono in modo sistematico nel presente di tutti i verbi polacchi che, tradizionalmente, sono distinti in quattro coniugazioni.

I	II	III	IV
-	-	-am	-em
-esz	-isz (-ysz)	-asz	-esz
-e	-i (-y)	-a	-e
-emy	-imy (-ymy)	-amy	-emy
-ecie	-icie (-ycie)	-acie	-ecie
-a	-a	-aja	-ej / -edz

*Grammatica essenziale della lingua polacca per stranieri (2006:27)*

## TRADUCCIÓN

Mire la versión en español.

## POLACO/ ESPAÑOL

El primer verbo, por la gran frecuencia de uso y necesidad, es *być* (ser / estar)\*. Sin él sería imposible hacer preguntas como: *Co to jest? Kto to jest?* *Być*, como en todas las lenguas indoeuropeas, es un verbo irregular. Por lo tanto debemos conocer el modelo de su conjugación como algo separado y especial:

### verbo *być*

singular			plural		
1. <i>ja</i>	<i>jestem</i>	soy/estoy	1. <i>my</i>	<i>jesteśmy</i>	somos/estamos
2. <i>ty</i>	<i>jesteś</i>	eres/estás	2. <i>wy</i>	<i>jesteście</i>	sois/estáis
3. <i>on</i>	} <i>jest</i> es/está		3. <i>oni</i>	}	<i>są</i> son/están
<i>ona</i>					
<i>ono</i>					
<i>pan</i>					
<i>pani</i>					
			<i>one</i>		
			<i>państwo</i>		
			<i>panie</i>		
			<i>panowie</i>		

Como el español, los pronombres personales polacos pueden omitirse porque cada persona tiene su propia forma verbal.

La declinación *jestem*, aunque sea irregular, presenta algunas características universales: posee la nasalidad en la primera persona del singular (consonante *m*) y en la tercera persona del plural (vocal *ą*). Estas características aparecen sistemáticamente en el presente de todos los verbos polacos que tradicionalmente aparecen divididos en cuatro conjugaciones.

I	II	III	IV
-ę	-ę	-am	-em
-esz	-isz (-ysz)	-asz	-esz
-e	-i (-y)	-a	-e
-emy	-imy (-ymy)	-amy	-emy
-ecie	-icie (-ycie)	-acie	-ecie
-ą	-ą	-ąją	-eją / -edzą

\* En polaco no existe ninguna diferencia entre los dos verbos españoles ser y estar. El verbo *być* engloba a ambos.

En español no todos los verbos cuentan con sustantivos verbales equivalentes, si bien a veces la situación se parece a la del polaco. Por ejemplo podemos decir: me gusta crear o me gusta la creación. Sin embargo, en el caso de los verbos reflexivos es muy difícil encontrar el equivalente en español del sustantivo verbal procedente de un verbo de este tipo. En polaco sí que es posible. La lengua española definitivamente prefiere el infinitivo apareciendo los sustantivos verbales en muy raras ocasiones.

*Gramática concisa polaca para extranjeros (2007:40)*

#### POLACO/ INGLÉS

One of the most common mistakes made by foreign students is confusing *jego / jej* with *swój*. *Piotr poszedł do jego domu* does not mean that he went to his own house, on the contrary, it means that he went to somebody else's house, definitely not to his own house. If we want to say that Peter went to his own house, we must say: *Piotr poszedł do domu* or, if we really want to underline that he did not go anywhere else, we can say: *Piotr poszedł do swojego domu*.

When a man loves his wife, we must say *On kocha swoją żonę*. If we say: *On kocha jego żonę*, the situation becomes serious, since the man loves somebody else's wife! Analogically, when a woman loves her husband, we say *Ona kocha swojego męża* (*Ona kocha jej męża* means that she loves somebody else's husband).

The same happens with *ich* and *swój*. In order to say that they drive their own cars we use the word *swój*: *Oni jeżdżą swoimi samochodami*. If we say *Oni jeżdżą ich samochodami* we imply that they drive cars which do not belong to them.

*Concise Polish Grammar (2007: 54)*



**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA EN LOS MANUALES DE LENGUA POLACA ANALIZADOS EN EL PRESENTE CAPÍTULO:**

<b>GRADO DE APLICACIÓN</b>	<b>TÍTULO</b>
<p><b><u>ALTO</u></b> (más de 15 comentarios de gramática contrastiva)</p>	<p><i>An Introduction to Polish</i>  <i>Colloquial Polish</i>  <i>Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas</i>  <b>COLECCIÓN DE LA EDITORIAL REA:</b>  <i>El polaco en cuatro semanas</i>  <i>Polish in 4 weeks. Level 1</i>  <i>Polnisch in 4 wochen</i>  <i>El polonais en 4 semaines</i>  <i>Польска мова за 4 тижни</i>  <i>Polish in 4 weeks. Level 2</i>  <b>COLECCIÓN DE LA EDITORIAL EX LIBRIS:</b>  <i>Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców</i>  <i>Краткая грамматика польского языка для иностранцев</i>  <i>Trumpoji lenku kalbos gramatika uzsienieciams</i>  <i>Gramática concisa polaca para extranjeros</i>  <i>Grammatica essenziale della lingua polacca per stranieri</i>  <i>Précis de grammaire polonaise pour étrangers</i>  <i>Kisa Leh Dili Grameri (Yabancilar için)</i>  <i>Concise Polish Grammar for foreigner</i>  <i>Kurze polonische Grammatik</i></p>
<p><b><u>MEDIO</u></b> (de 5 a 15 comentarios de gramática contrastiva)</p>	<p><i>¿Habla usted polaco?</i>  <i>Gramática de la lengua polaca</i>  <i>Lengua polaca para españoles</i>  <i>Cześć jak się masz? I. Spotkajmy się w Polsce</i></p>
<p><b><u>BAJO</u></b> (de 1 a 5 comentarios de gramática contrastiva)</p>	<p><i>Esquemas de polaco</i>  <i>Cześć jak się masz? II. Spotkajmy się w Europie</i></p>

## II. 1. 3. MANUALES DE LENGUA ESPAÑOLA

II. 1. 3. 1. La gramática de español *Gramatyka języka hiszpańskiego z ćwiczeniami* (M. Cybulska-Janczew y J. Perlin, 1991) está escrita en polaco y dirigida a los hablantes de polaco cuyo nivel de español es intermedio o avanzado. Fue uno de los primeros manuales de gramática española que se publicaron en Polonia. Contiene detalladas explicaciones gramaticales acompañadas de abundantes ejemplos traducidos al polaco y seguidos de una serie de ejercicios. Analiza un gran número de conceptos gramaticales y, de vez en cuando, los contrasta con la lengua polaca. Los comentarios contrastivos se concentran principalmente en las diferencias entre la lengua materna y la extranjera del estudiante y, a pesar de no ser uno de los manuales más recientes, recurre a la gramática contrastiva como estrategia para eliminar la interferencia y reducir el número de errores posibles.

### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: MEDIO

→ Prawidłowe użycie **indefinido** z czasownikami oznaczającymi stan lub trwanie jest dla Polaków stosunkowo trudne, mają oni bowiem tendencję do używania zamiast niego czasu **imperfecto**. Niemożliwa do oddania w tłumaczeniu na język polski różnica między zdaniami *Tuve muchos amigos* i *Tenia muchos amigos* – miałem wielu przyjaciół polega na tym, że w pierwszym zdaniu forma czasownikowa oznacza zamknięty, zakończony okres czasu, zaś w drugim nie mówi nic na temat tego, czy stan ten jest zakończony, czy nie.

*Gramatyka języka hiszpańskiego z ćwiczeniami (1991: 277)*


### TRADUCCIÓN

El uso correcto del indefinido con verbos que significan estado o duración es para los polacos bastante difícil, ya que tienen tendencia a emplear el imperfecto en su lugar. Parece imposible transmitir en la traducción al polaco la diferencia entre las frases «Tuve muchos amigos» y «Tenía muchos amigos» – (*miałem wielu przyjaciół*). La dificultad está en que en la primera frase la forma del verbo expresa un periodo de

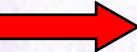
tiempo cerrado y terminado; en cambio, en la segunda no se dice nada de si ese periodo ha terminado o no.

II. 1. 3. 2. En el libro *Breaking Out of Beginner's Spanish* (J. Keenan, 2004) se explica la gramática española con un sentido del humor excelente y, además, con mucha frecuencia se la compara con la lengua materna del estudiante al que está dedicado el libro. Analiza las nociones gramaticales consideradas más problemáticas para los estudiantes de habla inglesa. Se puede clasificar como material complementario, es decir, que acompaña a otro principal. Está destinado a los estudiantes de nivel intermedio y avanzado. El presente manual demuestra que hoy en día la gramática contrastiva sirve de ayuda no solamente a los profesores y especialistas en el campo de los estudios contrastivos, sino a cualquier estudiante, incluso con muy poco conocimiento de terminología lingüística.

#### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO



What is it about the subjunctive that inspires such fear and loathing in students of Spanish? Mostly, it is the task of retraining the mind to recognize a concept that has no readily obvious equivalent in English. After all, it's bad enough that Spanish puts different endings on its verbs to denote mode, tense, and person. But to invent a whole new mode outright—one that needs endings all its own—is nearly criminal.



Spanish, of course, did not invent the subjunctive. In fact, the subjunctive is widely used in English, though not nearly as frequently as it is in Spanish. Take, for example, a sign hanging in the Sears restrooms in Waco, Texas: "It is important to us that our restrooms be clean." A nicer, neater subjunctive was never seen.

*Breaking Out of Beginner's Spanish* (2004:65)

## TRADUCCIÓN

¿Qué hay en el subjuntivo que despierta tanto miedo y aversión en los estudiantes? En general, se trata de volver a entrenar la mente para que reconozca un concepto que no tiene de inmediato un equivalente obvio en inglés. Después de todo, es suficientemente complejo que el español ponga diferentes terminaciones a sus verbos para denotar modo, tiempo verbal y persona. Es casi criminal el inventar todo un modo nuevo, uno que necesita sus propias terminaciones. Los españoles no inventaron el subjuntivo. De hecho, el uso del subjuntivo en inglés es muy extendido, aunque no tan frecuente como en español. Tome, por ejemplo, un letrero colgado en los servicios del centro comercial Sears en Waxo, Texas: “It is important to us that our restrooms be clean.” (Es importante para nosotros que nuestros servicios estén limpios). Nunca se ha visto un subjuntivo mejor y más correcto).

**II. 1. 3. 3.** El libro *Język hiszpański od A do Z. Repetytorium* (M. Szczepek, 1996) constituye un manual de gramática. Está escrito en polaco, puesto que está dedicado principalmente a los hablantes de esta lengua. Considera los elementos de la gramática española necesarios para la comunicación en el nivel básico e intermedio. Contiene algunos comentarios de gramática contrastiva, pero significativamente menos que el libro de la misma colección dedicado a la gramática rusa, donde a lo largo de todo el libro se indican las simetrías y dificultades entre el ruso y el polaco y los errores más comunes de los hablantes de este último. Lo presentamos en la sección del material complementario de lengua rusa.

### **GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: BAJO**

Uwagi ogólne:

Pretérito indefinido wyraża czynność występującą w przeszłości lub zorientowaną na ten okres czasowy, całkowicie zakończoną. Na polski tłumaczy się najczęściej formami czasu przeszłego dokonane-go.

Praktyczna reguła:

Pytania sformułowane w Pretérito Indefinido normalnie warunkują odpowiedzi również w tym czasie.

*Język hiszpański od A do Z. Repetytorium (1996:56)*

## TRADUCCIÓN

El pretérito indefinido expresa una acción que ocurrió en el pasado y está orientada a ese periodo temporal y completamente terminada. Más frecuentemente, se traduce al polaco mediante las formas del pasado perfecto.

**Regla práctica:** Las preguntas formuladas en pretérito indefinido también requieren respuestas en ese tiempo verbal.

**II. 1. 3. 4.** El manual *Krótką gramatyka języka hiszpańskiego* (Y. Mateos Ortega, 2001) presenta los conceptos más importantes de la gramática española. Aunque está dirigido a los estudiantes de español de nivel básico, puede ser utilizado como un perfecto material de repaso y preparación de exámenes. Las reglas gramaticales están formuladas de una manera accesible y entendible para todos y acompañadas de ejemplos traducidos al polaco. En la totalidad de la obra se analizan las semejanzas y las diferencias entre el español y el polaco, y se indican los errores más comunes que cometen los hablantes de polaco. Se indican las peculiaridades de la lengua española, esto es, reglas diferentes o inexistentes en la lengua polaca y, por lo tanto, difíciles de entender y aprender para algunos alumnos. Se ofrecen también pequeños trucos que pueden ayudar a memorizar las reglas gramaticales más rápidamente y a guardarlas en la memoria a largo plazo. Con ayuda de diferentes símbolos, se indica dónde se pueden encontrar los comentarios contrastivos, las peculiaridades de la gramática española y los pequeños trucos de memorización en el libro. Como acabamos de mencionar, se ofrecen varias estrategias para ayudar al estudiante a entender y a aprender el material presentado, entre ellas la gramática contrastiva que se propone y se emplea en el libro con más frecuencia que otras, lo que podrá indicar que es considerada la más eficaz.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

## Zastosowanie zaimków osobowych w funkcji podmiotu

Choć język hiszpański dysponuje bogactwem zaimków osobowych, są one często w zdaniu opuszczane. Dlaczego? Ponieważ podobnie jak w języku polskim forma czasownika pokazuje wyraźnie, kto jest podmiotem zdania. Czasem jednak sens zdania wymaga użycia odpowiedniego zaimka, na przykład:

– gdy chcemy coś zaakcentować, podkreślić

¿Has roto <b>tú</b> el jarrón?	Czy to ty zbiłeś/zbiłaś dzbanek?
No, ha sido <b>él</b> .	Nie, to on.

– gdy chcemy kogoś dokładnie określić, rozpoznać

¿Quién es? – Soy <b>yo</b> .	Kto tam? – To ja.
¿Es <b>usted</b> el señor Villa?	Czy to pan nazywa się Villa?
No, <b>yo</b> soy el señor López.	Nie, ja nazywam się López.

*Krótką gramatyka języka hiszpańskiego (2001: 71)*

## TRADUCCIÓN

### El uso de pronombres personales en función de sujeto

A pesar de que la lengua española dispone de una gran riqueza de pronombres personales, éstos se omiten con frecuencia en la oración. ¿Por qué? Porque al igual que en la lengua polaca, la forma del verbo indica claramente quién es el sujeto de la oración. No obstante, a veces el sentido de la frase requiere el uso del pronombre correspondiente, por ejemplo:

- Cuando queremos poner énfasis o subrayar algo:

¿Has roto <b>tú</b> el jarrón?	Czy to ty zbiłeś/zbiłaś dzbanek?
No, ha sido <b>él</b> .	Nie, to on.

- Cuando queremos indicar a alguien con precisión o reconocerlo:

¿Quién es? – Soy <b>yo</b> .	Kto tam? – To ja.
¿Es <b>usted</b> el señor Villa?	Czy to pan nazywa się Villa?
No, <b>yo</b> soy el señor López.	Nie, ja nazywam się López.



II. 1. 3. 6. Según la introducción de los autores, el libro *Español fácil. Spanish made simple* (A. I. García , coord., 2002) es un manual de autoaprendizaje o de repaso del español básico. Como su subtítulo: *The easiest and most effective course to learn Spanish at your own pace*, indica, es el curso más fácil y eficaz para aprender español. Posee un enfoque comunicativo y todas las unidades están organizadas a partir de una situación comunicativa cotidiana (presentada en forma de diálogo) seguidas por listas de vocabulario, las explicaciones gramaticales, ejercicios con su clave y glosario constituido por mapas de palabras. La variedad de situaciones comunicativas ayudan a dominar el vocabulario y las expresiones del español básico y a entender el aspecto sociocultural de la lengua. La gramática se explica paso a paso de una manera fácil y clara como el mismo título promete. Además, se dan numerosos trucos para facilitar el aprendizaje; la mayoría, basados en la comparación de las dos lenguas: la española y la inglesa. Cabe destacar que en el presente libro la gramática contrastiva se considera la estrategia principal para conseguir el objetivo que se señala en la introducción y en la portada, es decir, el de aprender español de la forma más sencilla y más eficaz.

#### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

##### • Uses of the present indicative tense

##### • Usos del presente de indicativo

The present indicative tense expresses actions that are being carried out at the moment of speaking: notice that in English the present continuous tense is used in these cases.

☞ *¿Qué haces?* What are you **doing**?

☞ *Escribo a mi hermana.* I'm **writing** to my sister.

→ It also expresses actions that are done on a regular basis, just as in English:

*Siempre leo antes de acostarme.* I always **read** before going to bed.

→ As in English, we use the present indicative tense to express general truths or to talk about actions that will continue indefinitely:

*Los delfines son mamíferos.* Dolphins **are** mammals.

*El supermercado cierra a las ocho.* The supermarket **closes** at eight.

*Español fácil. Spanish made simple (2002:199)*



## TRADUCCIÓN

### Usos del presente de indicativo

El presente de indicativo expresa una acción que continúa en el momento de hablar: fíjese que en inglés en esos casos se usa el presente continuo.

*¿Qué **haces**?*

*What are you **doing**?*

***Escribo** a mi hermana.*

*I am writing to my sister.*

Asimismo, expresa acciones que uno hace con regularidad, al igual que en inglés.

***Siempre leo** antes de acostarme.*

*I always **read** before going to bed.*

Como en inglés, usamos el presente de indicativo para expresar verdades generales o para hablar sobre acciones que continuarán indefinidamente.

*Los delfines **son** mamíferos.*

*Dolphins **are** mammals.*

*El supermercado **cierra** a las ocho. The supermarket **closes** at eight.*

**II. 1. 3. 7.** El manual *Teach yourself Spanish Grammar* (J. Kattán-Ibarra, 2003) está dirigido a los autodidactas de habla inglesa que desean aprender la gramática española. Analiza las estructuras gramaticales necesarias para poder desenvolverse en situaciones cotidianas y saber expresarse en torno a diversos temas. Se adopta un enfoque funcional y, por lo tanto, las nociones gramaticales se presentan siguiendo el criterio de la función que desempeñan, es decir, expresar deseos, mandatos, preferencias, etc.


El manual comprende 23 capítulos. Cada uno contiene explicaciones gramaticales, textos y actividades de práctica. En todo el libro se emplea la gramática contrastiva como estrategia que facilita la comprensión y el aprendizaje de los conceptos analizados. Contiene numerosos ejemplos en español traducidos al inglés, lo que ayuda a observar las estructuras gramaticales en su contexto, las estructuras que se parecen al español, las que corresponden parcialmente y las que se distinguen en ambas lenguas. Dicho manual demuestra que los comentarios de gramática contrastiva constituyen un gran apoyo para autodidactas que no pueden consultar sus dudas e hipótesis con un profesor.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

## Key sentences

In English, emotional reactions such as hope, regret, satisfaction, may be expressed through sentences such as *She hopes he answers soon, I'm sorry they can't come, I'm glad she's here*. These sentences contain two clauses: a main clause with a verb in the present tense (e.g. *she hopes...*), followed by another clause with a verb which is also in the present tense (e.g. ... *(that) he answers soon*).

Sentences which express possibility and doubt have a similar structure, for example: *It's possible that they may get married, I doubt that he has the money*.

 Spanish differs somewhat from English in the way it expresses these ideas. In the main clause there is no variation. As in English, the main verb may be in the present, the past or the future, but the linking word **que** (*that*, in English), which introduces the second clause, known as the *subordinate clause*, may not be omitted. If the subject of the subordinate clause is different from that of the main clause (e.g. *she hopes that he answers*) then the verb in the subordinate clause must be in the subjunctive. This is an alternative form of the verb, not a tense.

*Teach yourself Spanish Grammar (2003:148)*

### TRADUCCIÓN

En inglés, las reacciones emocionales, como por ejemplo la esperanza, el arrepentimiento o la satisfacción, pueden expresarse mediante oraciones como *She hopes he answers soon, I am sorry they can't come* o *I am glad she's here*. Estas proposiciones contienen dos oraciones: una principal con un verbo en presente (por ejemplo *she hopes*), seguida por otra con un verbo que está también en presente (por ejemplo *[that] he answers soon*).

Las frases que expresan posibilidad o duda tienen una estructura similar. Por ejemplo: *It's possible that they may get married* o *I doubt that he has the money*.

El español difiere del inglés en la manera de expresar estas ideas. En la oración principal no hay variación. Al igual que en inglés, el verbo principal puede aparecer en presente, en pasado o en futuro, pero la palabra de enlace «que» (*that*, en inglés), que introduce la segunda oración, conocida como «oración subordinada», no se puede omitir. Si el sujeto de la oración subordinada es diferente del de la oración principal (por ejemplo *she hopes that he answers*), entonces el verbo de la oración subordinada tiene que ser en subjuntivo. Es una forma alternativa del verbo y no es un tiempo verbal.

**II. 1. 3. 8.** *Side by Side Spanish and English Grammar* (E. R. Farrell y C. F. Farrell, 2004) es un manual para estudiantes de nivel básico e intermedio que presenta los elementos esenciales de la gramática española con sus elementos homólogos en la lengua inglesa. Este enfoque comparativo permite a los estudiantes observar las similitudes y diferencias de las lenguas estudiadas, basándose en el conocimiento previo de su lengua materna. El propósito de dicho manual es facilitar el aprendizaje de la gramática española. Como dicen los autores en la introducción, muchos estudiantes han tenido problemas con las lenguas extranjeras porque no han estudiado suficientemente la suya propia. Todo el material se ha clasificado y organizado para enseñar al estudiante la gramática de su lengua materna, por una parte, y la de la lengua extranjera, por otra. El presente libro es un ejemplo de que la gramática contrastiva es un buen método para aprender la gramática de una lengua extranjera, así como para conocer o entender mejor la gramática de la lengua materna del estudiante.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**



## Introducing Pronouns in English

**WHAT ARE THEY?** See the definitions on p. 10.

**WHAT FORMS DO THEY HAVE?** Like nouns, pronouns have **gender, number, and case**, but more distinctions are made. They also change depending on the **person**.

**Person.** We distinguish between three persons. The **first person** is the one who is speaking (*I, me, we, us*). The **second person** is the one being spoken to (*you*). The **third person** is the one being spoken about (*he, she, it, they, them*). Both pronouns and verbs will be listed by person.

**Gender.** Some, but not all, pronouns can be distinguished by gender. *I* can refer to either a man or a woman. *She*, however, is always feminine, *he* always masculine, and *it*, even if it refers to an animal, is always neuter.

**Number.** Each of the three persons may be either singular or plural.

**Case.** Pronouns show more cases than nouns: the subjective, possessive, and objective (*I, mine, me; she, hers, her*). These will be discussed below.

*Side by Side Spanish and English Grammar (2004:24)*

## TRADUCCIÓN

### INTRODUCCIÓN A LOS PRONOMBRES EN INGLÉS

¿QUÉ SON? Vea la definición en la página 10.

¿QUÉ FORMAS TIENEN? Al igual que los sustantivos, los pronombres tienen género, número y caso pero existen más distinciones. Asimismo, cambian según la persona.

**Persona.** Se distinguen tres personas. **La primera** es la que está hablando (yo, mí, nosotros/as). **La segunda** es a la que se habla (tú). **La tercera** es la de quien se habla (él, ella, ellos, ellas). Tanto los pronombres como los verbos se ordenarán según la persona.

**Género.** Algunos de los pronombres, sin embargo, no todos, se distinguen según el género. *I* (Yo) puede referirse o a un hombre o a una mujer. Sin embargo, *she* (ella) es siempre femenino y *he* (él) es siempre masculino y *it* (ello), incluso cuando se refiere a un animal, es siempre neutro.

**Número.** Cada una de las tres personas puede ser singular o plural.

**Caso.** Los pronombres indican más cosas que los nombres: el sujeto, el posesivo y el objetivo (*I, mine, me, she, hers, her*). Éstos se analizarán más adelante.

## → Introducing Pronouns in Spanish

**Definitions** and uses are the same in Spanish as in English. However, there are a number of other important things to know.

In Spanish, *you* has two commonly used forms in the singular: *tú* and *usted* and three in the plural: *vosotros*, *vosotras*, and *ustedes*.

1. **Tú** is the familiar form of *you*, related to the archaic English pronouns *thou* and *thee*, and is generally used for:

your peer group	small children
family members of your generation	animals
close friends	inferiors (it can be an insult)
fellow students (or colleagues)	God

Usage varies in different Spanish-speaking countries and cultures, however. In some places, *tú* can be used when you first meet someone, and in others after getting to know the person better. There are some regions where *tú* is hardly used at all.\*

2. **Usted** is universally recognized in the Spanish-speaking world as the polite or formal way to say *you*. *Usted* is abbreviated *Ud.* or *Vd.* Even though *usted* is used to address a second person, it is treated as a third-person form (like *él* and *ella*). Use this form for anyone who does not fall into one of the categories listed for *tú*, and especially for people older than you are. If you are uncertain about which to use, use *usted* first, then follow the lead of the native speaker.

*Side by Side Spanish and English Grammar (2004:25)*

3. **Vosotros** (m.) and **vosotras** (f.) are plural forms corresponding to *tú*, and can be used to address a group of people with whom you have a friendly relationship. They are used almost exclusively in Spain. You may come across these subject pronouns, or their object form, *os*, in your readings, but you are not expected to use them actively at this stage.

4. **Ustedes** is the plural form of *usted*, and is abbreviated *Uds.* or *Vds.* Besides being a formal way of addressing a group of people, *ustedes* replaces *vosotros/as* as the only second-person plural used in most Spanish-speaking countries and some parts of Spain, especially in the south. Like *usted*, *ustedes* requires its verb and corresponding pronouns to be in the third person.

\* *Vos* is a second-person singular pronoun used in different regions of Latin America, especially Argentina, and is widespread throughout many other countries, such as Uruguay, Paraguay, Colombia, and Guatemala. It is a familiar way of addressing an individual, like *tú*, but it uses different verb forms. In modern Spain, Mexico, the Caribbean, and other parts of Latin America, *vos* is no longer a part of everyday speech.

*Side by Side Spanish and English Grammar (2004:25)*

## **TRADUCCIÓN**

### **INTRODUCCIÓN A LOS PRONOMBRES EN ESPAÑOL**

**Las definiciones** y los usos son los mismos tanto en español como en inglés. Sin embargo, hay otras cosas importantes que conocer.

En español *you* tiene dos formas comúnmente usadas en singular: *tú* y *usted* y tres en plural: *vosotros*, *vosotras* y *ustedes*.

1. **Tú** es la forma familiar de *you* relacionada con los pronombres arcaicos ingleses *thou* y *thee* y generalmente se usa para:

personas de tu misma generación	niños pequeños
miembros de familia/ familiares contemporáneos	animales
amigos cercanos/ próximos	personas que consideras inferiores (puede ser un insulto)
compañeros de estudio (o colegas)	Dios

No obstante, su uso cambia en diferentes países y culturas de habla española. En algunos lugares, *tú* se puede usar al conocer a alguien y en otros, cuando uno ya conoce mejor a la persona. Hay algunas regiones donde casi no se usa en absoluto.

2. **Usted** está reconocido generalmente como una forma cortés y formal de decir *you*. Ustedes se abrevia como Ud. o Vd. A pesar de que se use *usted* para dirigirse a la segunda persona se trata de una forma de la tercera persona (como *él* o *ella*). Use esta forma para cualquiera que no caiga en una de las categorías enumeradas de los usos de *tú* y sobre todo para personas mayores que tú. Si no estás seguro cual de ellos usar, use *usted* primero y luego sigue al hablante nativo.

3. **Vosotros (m.)** y **vosotras (f.)** son formas en plural que corresponden a *tú* y se pueden usar para dirigir a un grupo de personas con quien uno tiene una relación de amigos. Se usan casi exclusivamente en España. Puedes encontrar estos pronombres de sujeto o sus formas de objeto, *os*, en tus lecturas, pero no se espera de ti usarlas activamente en esta etapa.

4. **Ustedes** es una forma en plural de *usted* y se abrevia como *Uds.* o *Vds.* Además de ser un modo formal de dirigirse a un grupo de personas, *ustedes* reemplaza a *vosotros/as* como la única forma de segunda persona en plural usada en la mayoría de los países de habla española y en algunas partes de España, sobre todo en el sur. Como *usted*, *ustedes* requiere su verbo y su correspondiente pronombre para que esté en la tercera persona.

*Vos* es un pronombre de la segunda persona singular usada en diferentes regiones de América Latina, sobre todo en Argentina y es extendido en muchos otros países como Uruguay, Paraguay, Colombia y Guatemala. Es una manera informal de dirigirse a una persona, al igual que *tú* pero usa diferentes formas del verbo. En España contemporánea, México, el Caribe y en otras partes de América Latina, *vos* ya no es parte del habla coloquial.

II. 1. 3. 9. El libro *Vistas. Introducción a la lengua española* (J. A. Blanco and P. R. Donley, 2005) está dedicado a enseñar español en un nivel básico e intermedio a estudiantes de universidades estadounidenses. Comprende un manual, un libro de

ejercicios, un conjunto de varios CD y DVD, un solucionario y un libro de exámenes, y pruebas para profesores junto con su versión digital. Es un manual de enfoque comunicativo muy completo que contiene también un desarrollado componente sociocultural y gramatical. Con mucha frecuencia, y en la medida de lo posible, se presenta la gramática española contrastada con la inglesa, y de una manera clara y sencilla se muestran las normas gramaticales que coinciden y que difieren en las dos lenguas. Evidentemente, la gramática contrastiva sirve aquí como una estrategia que facilita la comprensión y el aprendizaje de las nuevas estructuras gramaticales en español.

### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

**COMPARE & CONTRAST**

Compare the verbs in the English sentences to the verb in the Spanish equivalent.  
Paco **trabaja** en la cafetería.

1. Paco **works** in the cafeteria.
2. Paco **is working** in the cafeteria.
3. Paco **does work** in the cafeteria.

English uses three sets of forms to talk about the present: 1) the simple present (*Paco works*), 2) the present progressive (*Paco is working*), and 3) the emphatic present (*Paco does work*). In Spanish, the simple present can be used in all three cases.

In both Spanish and English, the present tense is also sometimes used to express future action.

Marina **viaja** a Madrid mañana.

1. Marina **travels** to Madrid tomorrow.
2. Marina **will travel** to Madrid tomorrow.
3. Marina **is traveling** to Madrid tomorrow.

*Vistas. Introducción a la lengua española (2005:45)*

### TRADUCCIÓN

#### COMPARE Y CONTRASTE

Compare los verbos en las frases en inglés con el verbo equivalente en español.

Paco **trabaja** en la cafetería.

1. Paco **works** in la cafeteria.

2. Paco **is working** in the cafeteria.
3. Paco **does work** in the cafeteria.

En inglés se usan tres formas para hablar sobre el presente: 1. el presente simple (*Paco works*) 2. el presente continuo (*Paco is working*) 3. el presente enfático (*Paco does work*). En español se puede usar el presente simple en los tres casos.

Tanto en inglés como en español el tiempo presente se puede usar para expresar acciones en el futuro.

Mariana **viaja** a Madrid mañana.

1. Mariana **travels** to Madrid tomorrow.
2. Mariana **will travel** to Madrid tomorrow.
3. Mariana **is traveling** to Madrid tomorrow.

**COMPARE & CONTRAST**

In English, it is incorrect to use more than one negative word in a sentence. In Spanish, however, sentences frequently contain two or more negative words. Compare the following Spanish and English sentences.

**Nunca** le escribo a **nadie**.

*I never write to anyone.*

**No** me preocupo por **nada nunca**.

*I do not ever worry about anything.*

As the preceding sentences show, once an English sentence contains one negative word (for example, *not* or *never*), no other negative word may be used. Instead, indefinite (or affirmative) words are used. In Spanish, however, once a sentence is negative, no other affirmative (that is, indefinite) word may be used. Instead, all indefinite ideas must be expressed in the negative.

*Vistas. Introducción a la lengua española (2005:215)*



## TRADUCCIÓN

### COMPARE Y CONTRASTE

En inglés es incorrecto usar más de una palabra negativa en una frase. En español, sin embargo, las frases contienen frecuentemente dos o más palabras negativas. Compare las siguientes frases en español y en inglés.

**Nunca** le escribo a **nadie**.

**No** me preocupo por **nada nunca**.

I never write to **anyone**.

I do **not ever** worry about **anything**.

Como muestran las frases anteriores, cuando una frase en inglés contiene una palabra negativa (por ejemplo, *not* or *never*), no se puede usar otra palabra negativa. En cambio, se necesitan palabras indefinidas (o afirmativas). En español, sin embargo, cuando la frase es negativa, no se puede usar ninguna palabra afirmativa (es decir, indefinida). Entonces, todas las ideas se expresan en forma negativa.

**II. 1. 3. 10.** *Interactive Spanish Grammar Made Easy* (M. Zollo y A. Wesson, 2005) es un manual de gramática pensado para estudiantes angloparlantes de nivel básico e intermedio. En la introducción, los autores especifican de la siguiente manera a quién va destinado su libro (2005:3):

*[...] adultos con un nivel inicial de español que no necesiten conocer la gramática en general; sin embargo, desean aprender algo más para poder superar el nivel básico de un libro de frases.*

También se ofrecen trucos útiles para los que «padecen de fobia a la gramática». El manual va acompañado de un disco compacto que contiene la mayoría de los ejercicios que aparecen en el libro, así como algún material adicional. Este compacto permite escuchar la pronunciación de las frases y los textos de los ejercicios grabados por un nativo. El libro contiene nueve unidades, que se presentan de una forma clara y fácil de entender, como afirma el mismo título. Con todo, explica diferentes nociones gramaticales y ofrece a lo largo de todo su contenido estrategias que pueden ayudar a entender y aprender mejor el material. Es interesante observar que las estrategias que se proponen con más frecuencia son los comentarios contrastivos, tanto léxicos como gramaticales, lo cual demuestra de nuevo que las explicaciones de tipo contrastivo indudablemente constituyen una estrategia que facilita y acelera el aprendizaje.

GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO


A The perfect tense (*el perfecto*)

The perfect tense is so called because it describes a single, completed action. Like the English equivalent, it is mostly used for an action in the immediate past, one which has just happened. It is probably the easiest Spanish tense, and is much more straightforward than its French equivalent.

I have eaten	he comido
I have arrived	he llegado

The perfect tense translates *I have played* and *I played*, and the question forms *Have you played?* and *Did you play?*

You use the perfect tense when you are talking or asking about something which happened and finished in the very recent past.

 Ask yourself: Did it happen once in the recent past? Is it over? Is it finished? Then use the **perfect** tense.

*Interactive Spanish Grammar Made Easy (2005:61)*

**TRADUCCIÓN**

**El pretérito perfecto**

El pretérito perfecto se llama así porque describe una sola acción ya terminada. Como su equivalente en inglés, se usa principalmente para acciones del pasado inmediato que acaban de ocurrir. Probablemente éste sea el tiempo verbal más fácil en español. Es mucho más sencillo que su equivalente en francés.

<i>I have eaten</i>	<i>he comido</i>
<i>I have arrived</i>	<i>he llegado</i>

El perfecto se traduce: *I have played* y *I played*, y las preguntas *Have you played?* y *Did you play?*

Se usa el pretérito perfecto cuando se habla o se pregunta sobre algo que ha ocurrido o ha terminado en un pasado muy reciente.

Pregúntate: ¿Ha ocurrido recientemente? ¿Ha terminado? Entonces, usa el pretérito perfecto.


**II. 1. 3. 11.** *Spanish Composition through Literature* (C. Ayllon, P. Smith y A. Morillo, 2006) está destinado a los estudiantes de habla inglesa para servirles como manual principal en cursos de lengua escrita de nivel avanzado y en análisis literario de nivel básico. Cada capítulo comprende un fragmento de una obra literaria, una serie de preguntas sobre el texto, diversos temas e ideas para escribir un ensayo basado en el fragmento literario analizado y explicaciones sobre el léxico y la gramática, seguidas de varios ejercicios de práctica. Las partes gramaticales están centradas en los aspectos de la gramática española más difíciles y problemáticos para los hablantes de inglés y que frecuentemente causan errores, los cuales influyen en la calidad de la producción escrita. Asimismo, en cada capítulo uno de los ejercicios gramaticales está dedicado a detectar errores, normalmente los que los angloparlantes cometen con más frecuencia. Este tipo de ejercicios constituye, según los autores del manual, un método muy eficaz para hacer reflexionar a los estudiantes sobre lo que es correcto y lo que no lo es, una manera de convertirlos en usuarios conscientes de la lengua, habilidad, que, además, es necesaria para poder escribir bien en ese idioma. La presente obra, en la parte gramatical y léxica, recurre frecuentemente a la comparación entre el español y el inglés, se acude a los comentarios contrastivos como estrategia de prevención de errores y autocorrección en la producción escrita.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

## ◈ Repaso gramatical ◈

### *Adjectives and Adjective Position*

#### Adjectives

 An adjective is a word that modifies a noun or a pronoun by limiting or qualifying its meaning in some way. A major difference between adjectives in English and in Spanish is that English adjectives never change their form. For instance, the adjective *good* is invariable in form no matter what the natural gender and number of its referents are.

*the good boy*

*the good girl*

*the good boys*

*the good girls*

In Spanish, however, an adjective agrees in both grammatical gender and number with the noun or pronoun it modifies.

el muchacho **bueno**

la muchacha **buena**

los muchachos **buenos**

las muchachas **buenas**

*Spanish Composition through Literature (2006:237)*

#### **TRADUCCIÓN**

El adjetivo es una palabra que modifica un sustantivo o un pronombre limitándolo o calificando de alguna manera su significado. La diferencia más significativa entre los adjetivos en inglés y en español es que los adjetivos ingleses nunca cambian su forma. Por ejemplo, el adjetivo *good* es invariable en su forma sin que importen el género natural ni el número de sus referentes.

*the good boy*

*the good girl*

*the good boys*

*the good girls*

En español, sin embargo, el adjetivo concuerda tanto en género gramatical como en número con el sustantivo o pronombre que modifica.

el muchacho **bueno**

la muchacha **buena**


los muchachos **buenos**

las muchachas **buenas**

**II. 1. 3. 12.** El libro *Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos* (M. Cortés Moreno y S. Fang, 2007) es un manual de gramática junto con un curso conversacional de lengua española. En el manual, dirigido a los estudiantes de español de nivel básico cuya lengua materna es el chino, se analizan y se comparan la pronunciación, la ortografía y la morfosintaxis de ambas lenguas. Cabe señalar que el manual está escrito en los dos idiomas, lo que facilita la comparación, la cual se lleva a cabo a lo largo de todo el libro. En una página se explica un elemento gramatical en español y en la opuesta en chino, lo que puede resultar muy útil para los estudiantes que no entienden bien el español escrito. Dicho manual demuestra que la gramática contrastiva como estrategia se puede aplicar a la enseñanza de cualquier idioma, sea cual sea la distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua extranjera del estudiante.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

### 3.1.3. Nota sobre la función y la posición del sustantivo

 En español, un sustantivo no puede anteponerse a otro sustantivo para modificarlo, como si el primero fuera un adjetivo. Esta construcción china, como en, p. ej., 这是中国酒 (~~\*esto es China licor~~), no existe en español; lo correcto en este caso es poner primero un sustantivo y después un adjetivo: *Esto es (un) licor chino.*

*Español básico para alumnos chino. Gramática y recursos comunicativos (2007:40)*

### 3.1.3. 名词功用和位置的评注

西班牙语里一个名词不能置于另一个名词之前当作形容词来形容另一个名词。例如，这是中国酒 (~~\*esto es China licor~~)，这种汉语结构在西班牙语里并不存在。正确的说法是，先说名词，再说形容词: *Esto es (un) licor chino.*

*Español básico para alumnos chino. Gramática y recursos comunicativos (2007:41)*

1.3.2. Entonación

1.3.2.1. La entonación española es muy diferente de la china. En español, la parte más importante de la entonación es el final de la frase y existen cuatro tipos básicos de entonación:

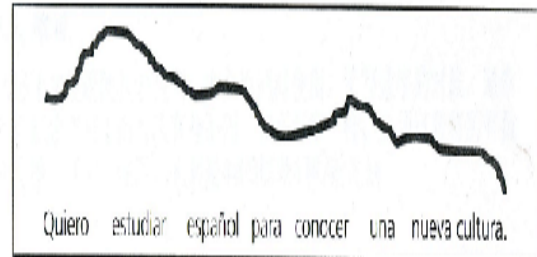
Entonación declarativa



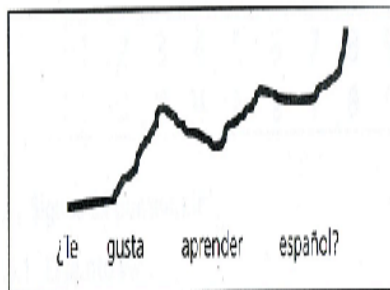
1.3.2. 语调

1.3.2.1. 西班牙语语调和汉语语调很不同。西班牙语语调最重要的部分是在句尾，有四种基本的语调：

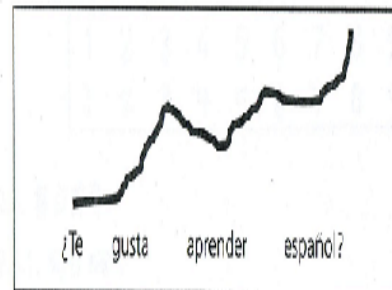
陈述语调



Entonación interrogativa



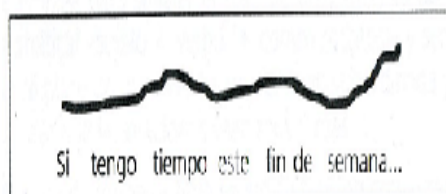
疑问语调



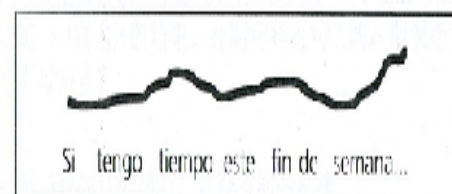
*Español básico para alumnos chinos.*

*Gramática y recursos comunicativos (2007:12-13)*

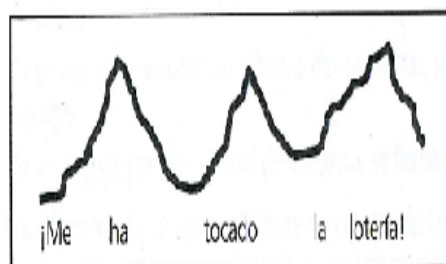
Entonación suspendida



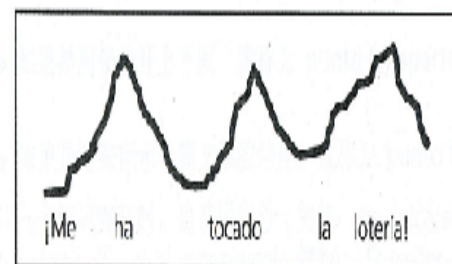
未结语调



Entonación enfática



加强语调




*Español básico para alumnos chinos.*


*Gramática y recursos comunicativos (2007:12-13)*


**II. 1. 3. 13.** El manual *Gramática contrastiva del español para brasileños* (C. Moreno García y G. M. Eres Fernández, 2007) es un excelente ejemplo de la aplicación de estudios de corte contrastivo a la enseñanza de una lengua extranjera. El libro está destinado a estudiantes que cuentan con ayuda de un profesor y a autodidactas. El material presentado llega a los niveles B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia, es decir, avanzado y superior.

Tanto el material gramatical como la forma en la que está presentado nos parece un ejemplo excelente de la aplicación de la gramática contrastiva en la enseñanza de una lengua extranjera, y de lo increíblemente beneficioso que puede ser para los estudiantes. Asimismo, cabe destacar la importancia que se da al hecho de que los estudiantes, basándose en un texto real, reflexionen sobre lo que ya saben y deduzcan las similitudes y las diferencias entre su lengua materna y la extranjera. Sus hipótesis las pueden comprobar en las secciones donde se explican las normas gramaticales, diseñadas de una manera ejemplar, muy comprensible y clara, y sin usar excesivamente el metalenguaje. Dicho libro demuestra que realmente resulta muy útil enseñar las semejanzas y los contrastes gramaticales, sobre todo cuando las lenguas materna y extranjera del estudiante pertenecen a la misma familia y el grado de similitud es muy alto, como en el caso del español y el portugués.

### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO



 **Reflexiona**



1. Fíjate en las palabras (sustantivos y adjetivos) en plural que figuran en los textos anteriores y anota la regla para formarlos.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. ¿Cuál es el singular de las palabras que están en plural en el texto b?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. ¿Qué diferencias observas en estas dos palabras: *conversaciones* y *decoración*?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. ¿Cómo formarías el plural de el *sobrepeso* y el de *vía crucis*?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Gramática contrastiva del español para brasileños (2007:79)*



## Comproueba

### 1. Formación del plural de los sustantivos y adjetivos.

**1.1.** Se añade una **-s** al singular si la palabra termina en vocal no acentuada, o en **-á**, **-é**, **-ó**, *el viaje / los viajes, la mamá / las mamás, el café / los cafés, el dominó / los dominós, amable / amables.*

**1.2.** Se añade **-es** si la palabra termina en **-í** o en **-ú**, o en consonante. En la lengua hablada, a veces, no se respeta la regla en el caso de las palabras terminadas en **-í** o **-ú**: *el compás / los compases, el televisor / los televisores, el bambú / los bambúes (bam-bús), el jabalí / los jabalíes (jabalís).*

**1.3.** Se añade **-ces**, si la palabra termina en **-z** (ver "Lo decimos diferente"): *la luz / las luces, el andaluz / los andaluces.*



## Lo decimos igual

**1. En algunas palabras se produce un cambio en la sílaba tónica entre el singular y el plural. Pero ¡atención!: no siempre hay coincidencia entre el español y el portugués.**

Español		Portugués	
Singular	Plural	Singular	Plural
<i>carácter</i>	<i>caracteres</i>	<i>caráter</i>	<i>caracteres</i>
<i>régimen</i>	<i>regímenes</i>	<i>regime</i>	<i>regímes</i>

**2. Algunos sustantivos se usan en plural, aunque se refieran a un objeto solamente. No obstante, también existe la posibilidad de usar alguna de estas palabras en singular.**

Español		Portugués	
Singular	Plural	Singular	Plural
<i>la tijera</i>	<i>las tijeras</i>	<i>a tesoura</i>	<i>as tesouras</i>
<i>las gafas</i>	<i>las gafas</i>	<i>o óculos</i>	<i>os óculos</i>
<i>el pantalón</i>	<i>los pantalones</i>	<i>a calça</i>	<i>as calças</i>
<i>las vacaciones</i>	<i>las vacaciones</i>	<i>as férias</i>	<i>as férias</i>

**3. Algunos sustantivos cambian de significado según estén en singular o en plural.**

Español		Portugués	
Singular	Plural	Singular	Plural
<i>el bien</i> (la perfección, la felicidad, la utilidad)	<i>los bienes</i> (propiedades)	<i>o bem</i> (correcto, felicidad)	<i>os bens</i> (propiedades)
<i>la esposa</i> (mujer casada, cónyuge)	<i>las esposas</i> (1. aro de hierro para sujetar las manos. 2. mujeres casadas, cónyuges)	<i>a esposa</i> (mulher, cónjuge)	—
<i>el honor</i> (dignidad, honra)	<i>los honores</i> (distinciones, homenajes)	<i>a honra</i> (dignidade)	<i>as honras</i> (honraria, distinção)

*Gramática contrastiva del español para brasileños (2007:81)*



## II. 1. 3. 14. COLECCIONES DE MANUALES DE LENGUA ESPAÑOLA

### II. 1. 3. 14. 1. TEMAS DE ESPAÑOL. GRAMÁTICA CONTRASTIVA

La colección *Temas de español. Gramática contrastiva* (Editorial Edinumen, Madrid) dedica cuatro títulos a los aspectos gramaticales que presentan mayor dificultad para el estudiante cuya lengua materna, en particular, su uso y su norma, contrasta con la del español. La colección consta de los siguientes libros:

- *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués* (C. Apreciada Duarte, 1999)
- *Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés* (I. Bueso Fernández y P. Casamián Sorrosa, 2001)
- *Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América*. (I. Bueso Fernández... [et al.], 2003)

En los cuatro manuales se analizan la ortografía y la acentuación, y los elementos morfosintácticos, fonético-filológicos y funcionales desde una perspectiva contrastiva. Se comparan tanto las formas como los usos de diferentes conceptos gramaticales. Una gran ventaja de estos títulos es que contrastan las dos gramáticas, es decir, la del español y la de la lengua extranjera o una variante lingüística. Otra ventaja la constituyen los múltiples ejemplos que sirven de gran ayuda para los estudiantes, sobre todo en casos de falta de equivalencias directas. Se pone especial énfasis en los aspectos que generan errores en la producción escrita u oral de los hablantes de inglés, portugués e italiano. Dichos libros demuestran que actualmente en el mercado hay una gran demanda de este tipo de material, muy específico y dirigido a un lector en particular, ya que se siguen elaborando manuales de la misma colección que tratan otras lenguas. A continuación presentamos fragmentos de tres títulos de dicha colección.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

ESPAÑOL/ PORTUGUÉS

➔ ◆ **Apócope:** En español, algunos adjetivos pierden la **-o** final delante de un sustantivo masculino singular: *bueno, malo, primero, tercero...* Eso no ocurre en portugués.

Era un **buen** vecino y vivía en el **primer** piso.

\*\* El adjetivo **grande** pierde la sílaba **de** delante de sustantivos femeninos y masculinos:

Se trataba de un **gran** momento para la historia del cine.

Mi madre es una **gran** mujer.

*Diferencias de usos gramaticales entre el español y el portugués (1999: 17)*

➔ Como en portugués, hay tres conjugaciones en el sistema verbal español, clasificadas por la terminación en **-ar, -er** o **-ir**:

- \* verbos que terminan en **-ar**: **cantar** (primera conjugación)
- \* verbos que terminan en **-er**: **correr** (segunda conjugación)
- \* verbos que terminan en **-ir**: **partir** (tercera conjugación)

➔ ✓ **¡No** existen verbos terminados en **-or**! En portugués sí existen y pertenecen a la tercera conjugación (*pôr, compor...*). Los verbos equivalentes en español tienen otra terminación y pertenecen a otra conjugación (*poner* y *componer* son verbos de segunda conjugación).

➔ Hay una importante similitud entre los tiempos y modos verbales en español y en portugués. Nos limitaremos a señalar las diferencias más importantes (formales y de uso).

*Diferencias de usos gramaticales entre el español y el portugués (1999: 48)*

ESPAÑOL/ INGLÉS

PRETÉRITO INDEFINIDO / SIMPLE PAST



PRETÉRITO INDEFINIDO	SIMPLE PAST
Hay una forma verbal: [(pronombre) + verbo en indefinido] • Pretérito indefinido ⇨ (Yo) trabajé.	Hay una forma verbal: [pronombre + simple past] • Simple past: ⇨ I worked. (forma regular)

Formas regulares en español

		-AR		-ER		-IR	
		Hablar	To speak	Comer	To eat	Vivir	To live
Yo	I	hable	spoke	comí	ate	viví	lived
Tú	You	hablaste	spoke	comiste	ate	viviste	lived
Él/ella/ usted	He/she *	habló	spoke	comió	ate	vivió	lived
Nosotros/ nosotras	We	hablamos	spoke	comimos	ate	vivimos	lived
Vosotros/ vosotras	You	hablasteis	spoke	comisteis	ate	vivisteis	lived
Ellos/ellas Ustedes	They *	hablaron	spoke	comieron	ate	vivieron	lived

Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés (2001: 61)

PRETÉRITO IMPERFECTO/ \*



PRETÉRITO IMPERFECTO	*
Hay una forma verbal: [(pronombre) + verbo en pretérito imperfecto]. • Pretérito imperfecto ⇨ (Yo) trabajaba.	Esta forma no existe en inglés. Puede equivaler al <i>past continuous</i> , <i>simple past</i> o <i>used to + infinitivo</i> , según el uso que el Imperfecto tenga en español.



Formas regulares en español

		-AR	-ER	-IR
		Hablar	Comer	Vivir
Yo	I	hablaba	comía	vivía
Tú	You	hablabas	comías	vivías
Él/ella/ Usted	He/she *	hablaba	comía	vivía
Nosotros/nosotras	We	hablábamos	comíamos	vivíamos
Vosotros/vosotras	You	hablabais	comíais	vivíais
Ellos/ellas Ustedes	They *	hablaban	comían	vivían

Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés (2001: 61)

## ESPAÑOL PENINSULAR / ESPAÑOL DE AMÉRICA

### Formación del femenino

Generalmente el femenino se forma a partir del masculino:

- ◆ Se cambia la **-o** en **-a**:  
chico/chica
- ◆ Se añade una **-a** a la palabra masculina que termina en consonante (-l, -or):  
general/generala, profesor/profesora
- ◆ Con los sufijos **-esa**, **-isa**, **-triz**:  
alcalde/alcaldesa, poeta/poetisa, actor/actriz

### Formas especiales

el hombre/la mujer	el rey/ la reina	el padre/ la madre
el yerno/ la nuera	el macho/ la hembra	el caballo/ la yegua
el toro/ la vaca	el gallo/ la gallina	

Existe también, en el español de América, la tendencia a utilizar el femenino de los nombres de profesiones masculinas:

*el médico/la médica, el ministro/la ministra, el arquitecto/la arquitecta*

En Hispanoamérica se registran casos de vacilación genérica en los nombres terminados en **e** o en **consonante**.

*el mugre/la mugre; el calor/la calor; el sartén/la sartén; el pus/la pus*

En algunos países esta vacilación se extiende a elementos técnicos modernos, tales como:

*el dínamo/la dínamo; el radio/la radio (apócope de radiorreceptor)*

*Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América. (2003: 20)*

### Usos del imperativo

- ◆ Para conceder permiso:  
¿Puedo pasar?  
Sí, **pase, pase**.
- ◆ Para dar instrucciones:  
**Gire** a la derecha y después  **siga**  recto.  
**Encienda** el televisor y **presione** el botón rojo.
- ◆ Para dar consejos:  
No **fumes**, es perjudicial para tu salud.
- ◆ Para ofrecer algo:  
**Tómate** algo, tenemos tiempo.
- ◆ Para dar órdenes:  
No **vuelvas** tarde.

### Futuro por imperativo

En algunas zonas de Hispanoamérica se tiende al uso del futuro imperfecto con el valor de imperativo:

*Llamarasme todos los días cuando te vayas de viaje (Llámame todos los días cuando te vayas de viaje).*

*Comerán muchas verduras (Coman muchas verduras).*

*Niños, portaranse bien (Niños, pórtense bien).*

*Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América. (2003: 79)*

## II. 1. 3. 14. 2. DIFICULTADES DEL ESPAÑOL/CLAVES DEL ESPAÑOL

La colección *Dificultades del español/ Claves del español* (Ediciones SM, Madrid) está constituida por manuales de gramática destinados a los hablantes de diferentes lenguas. Se han publicado:

- *Dificultades del español para hablantes de inglés* (M. L. Capón y M. Gil, 1995)
- *Dificultades del español para hablantes de italiano* (G. Arribas y E. Landone, 2003)
- *Dificultades del español para hablantes de alemán* (E. Barros, 2003)
- *Dificultades del español para brasileños*. (D. Chozas y F. Dorneles, 2003)
- *Dificultades del español para hablantes de francés* (J. E. Losana, 2003)
- *Claves del español para hablantes de chino* (L. Jian, 2008)
- *Claves del español para hablantes de griego* (E. Leontaridi y R. M. Pérez Bernal, 2008)
- *Claves del español para hablantes de japonés* (H. Ueda y A. Ruiz Tinoco, 2008)
- *Claves del español para hablantes de polaco* (E. Ratajczyk – Matusiak, 2008)

Cada uno de estos títulos trata de explicar los conceptos gramaticales más problemáticos en función de la lengua materna del estudiante. Se analizan y se dan muestras de los errores más frecuentes que cometen en español los hablantes de alemán, inglés, francés, italiano y portugués de Brasil. Esta parte, que se basa en el análisis de errores y datos reales, ya que provienen de enunciados escritos o hablados de los alumnos, es bastante novedosa y resulta muy útil a la hora de enseñar y aprender la gramática española. La estructura de estos cuatro títulos es muy similar: se describen las estructuras más difíciles para el estudiante de una determinada lengua, se pone especial énfasis en los errores más frecuentes y se ofrecen claves y fórmulas para corregirlos. Al final de cada capítulo se encuentran ejercicios para consolidar el aprendizaje, y al final del libro hay una clave. Dicha colección, igual que las otras que presentamos, ha tenido mucho éxito a pesar de que está destinada a un lector muy específico, es decir, distinto según sea su lengua materna.

## GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO ESPAÑOL/ INGLÉS

La construcción de oraciones negativas en español presenta algunas diferencias con la construcción de oraciones negativas en inglés.

### • La negación: orden de la frase

Las frases negativas en español necesitan siempre una palabra negativa (*no, tampoco, ni, nadie, jamás, nunca...*) delante del verbo, a diferencia del inglés.

— NO + (pronombre) + verbo

¿Dónde están las llaves? **No** sé, yo **no** las he visto.

¿**No** te dijo por qué **no** podía venir?

— Partícula(s) negativa(s) + (pronombre) + verbo

**jamás** entenderé por qué hizo eso.

**En la vida** he tenido una enfermedad grave.

Yo **tampoco** lo sé.

*Dificultades del español para hablantes de inglés (1995:60)*

### Errores más frecuentes

— ~~Tengo no~~ tiempo.

**No** tengo tiempo.

~~Hay no~~ pan.

**No** hay pan.

~~He nunca~~ vivido solo.

**Nunca** he vivido solo.

~~Vienes jamás~~ a visitarme.

**Jamás** vienes a visitarme.

~~Va nadie~~ a clase.

**Nadie** va a clase.

Si hay una sola partícula negativa debe ir delante del verbo:  
**negación + verbo.**

— ~~He visto a nadie~~ hoy.

**No** he visto a **nadie** hoy.

~~Sé nada.~~

**No** sé **nada.**

~~He viajado nunca~~ a México.

**No** he viajado **nunca** a México.

~~Quiere tampoco~~ pescado.

**No** quiere **tampoco** pescado.

Si la partícula negativa va después del verbo, debe ponerse no delante:  
**no + verbo + partícula negativa.**

*Dificultades del español para hablantes de inglés (1995:62)*

ESPAÑOL/ FRANCÉS

9 Preposición a: Escucho a mi madre



En español, a diferencia del francés, se usa generalmente la preposición **a** con los complementos directos de persona.

• Uso de la preposición **a**

— En español, delante del complemento directo de cosa no se utiliza preposición. Sin embargo, cuando el complemento directo es de persona se usa la preposición **a**.

cosas	personas
Escucho <b>una conversación</b> .	Escucho <b>a mi madre</b> .
Lleva <b>el coche</b> a la fiesta.	Lleva <b>a Ana a la fiesta</b> .
Estoy mirando <b>el mar</b> .	Estoy mirándote <b>a ti</b> .

— Pero no se usa la preposición **a** cuando se trata de personas indeterminadas para el hablante.

Todo el mundo necesita amigos.  
Quiero un traductor que trabaje desde su casa.

— Se usa la preposición **a** para referirse a animales conocidos o cosas personificadas.

Quiere mucho **a** su canario.  
Lleva **a** tu muñeco al parque.



Errores más frecuentes

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| — Traigo <del>X</del> la niña conmigo.  | Traigo <b>a</b> la niña conmigo.    |
| Estoy buscando <del>X</del> mi padre.   | Estoy buscando <b>a</b> mi padre.   |
| ¿Conoces <del>X</del> mi amiga Lourdes? | ¿Conoces <b>a</b> mi amiga Lourdes? |
| Le presento <del>X</del> Iván Martínez. | Le presento <b>a</b> Iván Martínez. |

**a** + persona

- |   |   |
|---|---|
| — No conozco <del>X</del> tu gato.              | No conozco <b>a</b> tu gato.                |
| Sujeta <del>X</del> mi perro, por favor.        | Sujeta <b>a</b> mi perro, por favor.        |
| Adora <del>X</del> su osito de peluche.         | Adora <b>a</b> su osito de peluche.         |
| Peino <del>X</del> los caballos todos los días. | Peino <b>a</b> los caballos todos los días. |

**a** + animales conocidos

*Dificultades del español para hablantes de francés (2003:44)*

ESPAÑOL/ ITALIANO

11 Condicional (*cantaría*)

En algunas frases se utiliza el condicional simple en español donde el italiano emplea otros tiempos verbales. Esto puede producir dificultades entre los hablantes italianos.

• Tipos de condicional

- El condicional simple se forma añadiendo al infinitivo las terminaciones *-ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían*.

Me **encantaría** saber más sobre la arquitectura maya.  
Nosotros te **acompañaríamos** encantados, pero no podemos.

- El condicional compuesto se forma con el condicional simple de *haber* más el participio del verbo correspondiente.

El cocido **habría estado** mejor con un poco más de sal.  
Con los niños no **habrías podido** estudiar para el examen.

• Usos del condicional

- Se emplea el condicional simple para hablar de una acción futura en el pasado, es decir, de algo que ha sucedido con posterioridad a un momento del pasado.

¿Por qué no me dijiste que **tardarías** tanto?  
No imaginaba que **habría** tanta gente.

En estos casos, en italiano se utiliza el condicional compuesto.

- El condicional simple se usa también para hacer suposiciones acerca de un acontecimiento terminado en el pasado.

Ayer Ana no vino a la fiesta, **tendría** que estudiar, como siempre.  
**Serían** las cinco cuando terminó el partido.

En estos casos, en italiano se emplea el futuro compuesto.

- Lo mismo ocurre en oraciones coordinadas con *pero, sin embargo...* cuando una de ellas se refiere a un momento terminado del pasado.

Aquella película **tendría** mucho éxito, pero a mí no me gustó.  
La comida **sería** estupenda, sin embargo me quedé con hambre.

ATENCIÓN

Algunas frases que en italiano pueden llevar condicional, en español se construyen con otros tiempos del indicativo.

¡Ah!, de modo que tú **eres** la famosa Paola.  
Así que según tu tía, ella **se ha casado** en secreto.

*Dificultades del español para hablantes de italiano (2003:56)*



ESPAÑOL/ PORTUGUÉS BRASILEÑO

12 Pretérito indefinido (*hablé*)



El pretérito indefinido (o pretérito perfecto simple) suele ser un tiempo verbal difícil para los hablantes brasileños, sobre todo por sus irregularidades, muy diferentes, en general, de las que se dan en portugués.

● Los verbos regulares

- Primera conjugación → *canté, cantaste, cantó, cantamos, cantasteis, cantaron.*
- Segunda conjugación → *corrí, corriste, corrió, corrimos, corristeis, corrieron.*
- Tercera conjugación → *partí, partiste, partió, partimos, partisteis, partieron.*

● Las principales irregularidades verbales

- Los verbos terminados en *-ir* que en presente de indicativo cambian de *-e* a *-ie/-i* (como *sentir* → *siento*), cambian en pretérito indefinido a *-i* en las terceras personas (singular y plural).

Me **sentí** bastante mal en aquella fiesta.

Esteban se **sintió** bastante mal en aquella fiesta.

- Los verbos terminados en *-ir* que en presente de indicativo pasan de *-o* a *-ue/-u* (como *dormir* → *duermo*), cambian en pretérito indefinido a *-u* en las terceras personas (singular y plural).

Solo **dormí** dos horas anoche.

Ella solo **durmió** dos horas anoche.

- Los verbos terminados en *-uir* que cambian la *-i* por *-y* en presente de indicativo (como *construir* → *construyo*), se comportan de la misma forma con las terceras personas del pretérito indefinido.

**Construí** una casa preciosa en la playa.

Mis tíos **construyeron** una casa preciosa en playa.

Siguen este modelo: *caer, leer, creer* y *oír*.

- También se produce un cambio en las primeras personas de los verbos terminados en *-car, -gar* (*c* → *qu*; *g* → *gu*) para mantener la pronunciación.

**Jugué** a las damas durante toda la noche.

**Saqué** una nota muy buena en español.

**Aparqué** la moto cerca de tu casa.

ESPAÑOL/ ALEMÁN

8 Pronombres: me, te, se...

El uso de los pronombres de complemento directo (CD) y complemento indirecto (CI) en español no responde siempre a una traducción exacta de las palabras equivalentes del alemán (*mich, dich, ihn, sie, uns, euch, sie, Sie* para el Akk.; *mir, dir, ihr, uns, euch, ihnen, Ihnen* para el Dativ).

● Formas de los pronombres

CD (Akk.)	CI (Dativ)	formas con preposición
me		a, de, para... mí, conmigo (mit mir)
te		a, de, para... contigo (mit dir)
lo / la	le	a, de, para... con él, ella, usted
nos		a, de, para... con nosotros, nosotras
os		a, de, para... con vosotros, vosotras
los / las	les	a, de, para... con ellos, ellas, ustedes

*Dificultades del español para hablantes de alemán (2003:36)*

Errores más frecuentes

● En el uso de **le, les + lo, la, los, las**

— ~~Les~~ lo he dado todo a Juan y a Ana.      **Se** lo he dado todo a Juan y a Ana.  
 ¿~~Le~~ las dejo sobre la mesa?              ¿**Se** las dejo sobre la mesa?

le, les + lo, la, los, las → **se** + lo, la, los, las

● En la duplicación de los pronombres

— Estas manzanas ~~X~~ he comprado hoy.      Estas manzanas **las** he comprado hoy.  
 A los niños ~~X~~ damos macarrones.          A los niños **les** damos macarrones.

La **duplicación** es obligatoria cuando el CD o el CI aparecen determinados y delante del verbo.

● En las formas con preposición

— Voy ~~con~~ ti al cine.                              Voy **contigo** al cine.  
 Está trabajando ~~con~~ mí en la revista      Está trabajando **conmigo** en la revista  
 de jóvenes escritores.                              de jóvenes escritores.

con + mí / ti → **conmigo / contigo**

*Dificultades del español para hablantes de alemán (2003:37)*

ESPAÑOL/JAPONÉS

8 Verbos del tipo *gustar* (Gustar 型の動詞)

El verbo *gustar* se usa con mucha frecuencia. Expresa el gusto de la persona con respecto a algún objeto o a alguna acción. La estructura del verbo *gustar* corresponde a la del japonés (ni) *kiniiru* [(に) 気に入る], pero el significado más próximo es ...*wa* (は) ...*ga* (が) *sukida* (好きだ).

● Verbo *gustar* (動詞 *gustar*)

(a mí)	<b>me</b> gusta	<b>me</b> gustan
(a ti)	<b>te</b> gusta	<b>te</b> gustan
(a él, a ella, a usted)	<b>le</b> gusta	<b>le</b> gustan
(a nosotros, a nosotras)	<b>nos</b> gusta	<b>nos</b> gustan
(a vosotros, a vosotras)	<b>os</b> gusta	<b>os</b> gustan
(a ellos, a ellas, a ustedes)	<b>les</b> gusta	<b>les</b> gustan

*Claves del español para hablantes de japonés (2008:38)*

Errores más frecuentes (よくある間違い)

● En la conjugación de *gustar*

— Me ~~gusto~~ este coche.

Me **gusta** este coche.

~~Gustamos~~ ver los cuadros del Museo.

**Nos gusta** ver los cuadros del Museo.

El sujeto no es la persona que expresa sus gustos.

● En el uso de *dar*

— Le ~~dan~~ ~~gusto~~ ver a sus conocidos después de tantos años.

Le **da gusto** ver a sus conocidos después de tantos años.

Me ~~dan~~ ~~satisfacción y alegría~~ poder ayudar a los demás.

Me **da satisfacción y alegría** poder ayudar a los demás.

**dar** + sustantivo + infinitivo → verbo **dar** en singular

*Claves del español para hablantes de japonés (2008:39)*

### II. 1. 3. 14. 3. ¡VIVA LA GRAMÁTICA!

La colección *¡Viva la gramática!* (En- CLAVE-ELE/ CLE Internacional, Madrid) es una de las cuatro dedicadas a la enseñanza de la gramática española mediante la lingüística contrastiva que actualmente se ofrecen en el mercado. Como precisan los autores de los distintos manuales de la colección en cuestión, su principal objetivo es iniciar en las bases de la lengua española haciendo hincapié en su gramática. Por lo tanto, presentan las nociones gramaticales que es necesario adquirir para poder comunicarse correctamente en el nivel básico de español y las comparan con estructuras de la lengua materna del estudiante. La colección comprende los siguientes títulos:

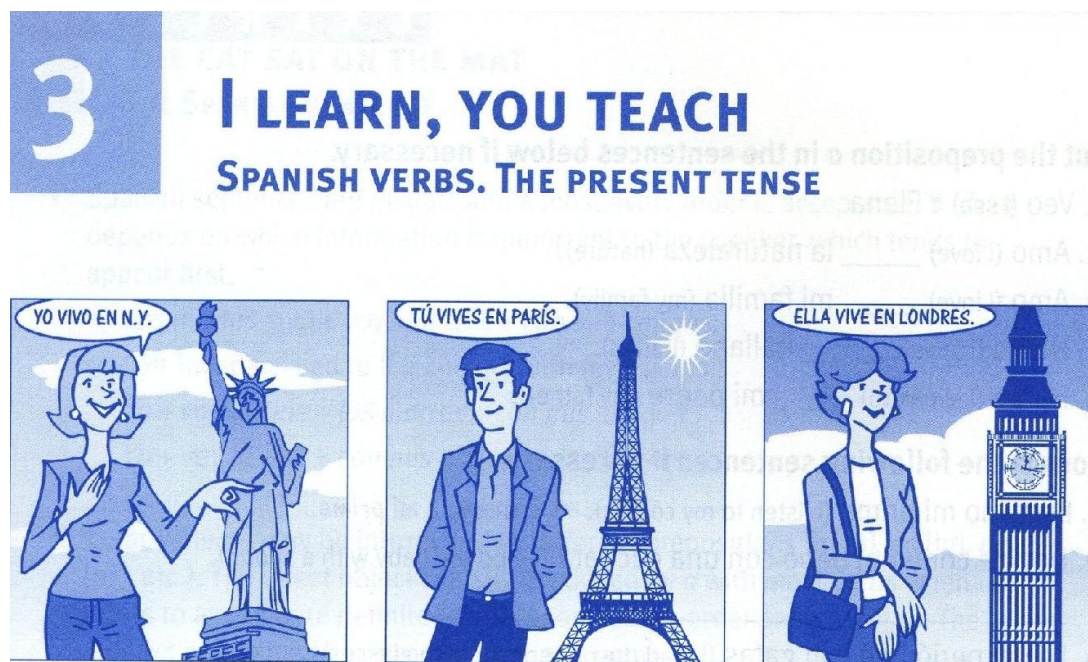
- *Spanish Grammar for English Speakers* (E. Bárcena... [et al.], 2005)
- *Grammaire vivante de l'espagnol* (E. Bárcena... [et al.], 2005)
- *Gramática viva dello spagnolo* (E. Bárcena... [et al.], 2006)
- *Aktuelle Spanische Grammatik* (A. Grünwald, 2006)

Los distintos libros de la colección están pensados para hablantes de inglés, alemán, italiano y francés. Cada uno de ellos está escrito en la lengua materna de su destinatario y todos los ejemplos aparecen en español junto con sus traducciones. En la introducción, los autores declaran que su enfoque es contrastivo, y en la gran mayoría de los temas tratados en los manuales hacen referencia a las normas y estructuras equivalentes en la lengua materna y extranjera del destinatario de cada manual, lo que se considera una estrategia para ayudar al estudiante en el proceso consciente de construcción del nuevo conocimiento. Para evitar la simplificación, la sobregeneralización y la dependencia de la lengua materna por parte del estudiante, se le advierte de que no siempre se pueden encontrar equivalentes directos en ambos idiomas o traducir todo literalmente. Se trata de evitar el metalenguaje: cualquier término especializado que se considera necesario introducir, se explica cuando aparece por primera vez en el libro (también se explica en el glosario al final del libro). Asimismo, cada manual ofrece una serie de ejercicios cuyo objetivo, según los mismos autores, es la práctica basada en la asociación y comparación de conceptos, y no sólo de repetición automática de estructuras. La colección *¡Viva la gramática!* nos sirve como prueba de que la gramática contrastiva se puede emplear eficazmente no

solamente en manuales de niveles avanzado o intermedio sino también de nivel inicial.

## GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

### ESPAÑOL/INGLÉS



- Spanish verbs in their infinitive form are not preceded by a particle like in English ('to eat', 'to write'...); they finish with the letters **-ar**, **-er** or **-ir**. These three categories are called 'conjugations'. Therefore, all verbs belong either to the first (**-ar**), second (**-er**) or third (**-ir**) conjugation according to their ending.

-AR	-ER	-IR
<i>amar</i> (to love)	<i>comprender</i> (to understand)	<i>abrir</i> (to open)
<i>estudiar</i> (to study)	<i>beber</i> (to drink)	<i>vivir</i> (to live)
<i>cantar</i> (to sing)	<i>comer</i> (to eat)	<i>batir</i> (to beat)

*¡Viva la gramática! Spanish Grammar for English Speakers (2005:16)*

### TRADUCCIÓN

#### YO APRENDO, TÚ ENSEÑAS

#### VERBOS ESPAÑOLES. EL TIEMPO PRESENTE

Los verbos en su forma de infinitivo no van precedidos de una partícula, como ocurre en inglés (*to eat, to write...*); terminan con las letras **-ar**, **-er**, o **-ir**. Estas tres categorías se denominan «conjugaciones». Por ello, todos los verbos pertenecen bien

a la primera (-ar), bien a la segunda (-er) o bien a la tercera conjugación (-ir), conforme su terminación.

-AR	-ER	-IR
amar (to love)	comprender (to understand)	abrir (to open)
estudiar (to study)	beber (to drink)	vivir (to live)
cantar (to sing)	comer (to eat)	batir (to beat)

ESPAÑOL/ FRANCÉS

2

## JE T'AIME

### LA PHRASE ESPAGNOLE




- La phrase espagnole est semblable à la phrase française.

Elle consiste généralement en un sujet suivi d'un verbe et d'une information sur où, quand, comment, etc, l'action a lieu.

SUJET	VERBE	COMPLÉMENTS
<i>Juan</i>	<i>ama</i>	<i>a María.</i>

*María + compra + un regalo + para su madre + en la tienda.*  
*Marie + achète + un cadeau + pour sa mère + dans le magasin.*

*¡Viva la gramática! Grammaire vivante de l'espagnol (2005:12)* **TRADUCCIÓN**

***Te amo. La frase española***

La frase española se parece a la francesa. Generalmente, consiste en un sujeto seguido de un verbo y alguna información sobre dónde, cuándo, cómo, etc.

SUJETO	VERBO	COMPLEMENTO
Juan	ama	a María.
María + compara + un regalo + para su madre + en la tienda		

ESPAÑOL/ ITALIANO

# 6 LA, LA, LA, LAAAAA...

## L'ARTICOLO DETERMINATIVO E INDETERMINATIVO

- L'articolo accompagna un sostantivo e concorda con esso nel genere (maschile o femminile) e nel numero (singolare o plurale).



A differenza dell'italiano, la scelta dell'articolo non dipende dalla lettera iniziale della parola che segue; inoltre, anche per gli articoli indeterminativi, esiste il plurale.

Le forme dell'articolo spagnolo sono le seguenti:



	DETERMINATIVI		INDETERMINATIVI	
	SINGOLARE	PLURALE	SINGOLARE	PLURALE
MASCHILE	el	los	un	unos
FEMMINILE	la	las	una	unas

*¡Viva la gramática! Gramática viva dello spagnolo (2006:27)*

**TRADUCCIÓN**

**ARTÍCULOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS**

El artículo acompaña al sustantivo y concuerda con él en género (masculino o femenino) y en número (singular o plural).

A diferencia del italiano, la elección de artículo no depende de la letra inicial de la palabra que sigue el artículo, aparte de eso, existe también artículo indeterminado en plural.

Las formas de artículo español son las siguientes:

	INDEFINIDOS		DEFINIDOS	
	SINGULAR	PLURAL	SINGULAR	PLURAL
MASCULINO	un	unos	el	los
FEMENINO	una	unas	la	las

ESPAÑOL/ALEMÁN



## LA, LA, LA, LAAAAA...

### UNBESTIMMTE UND BESTIMMTE ARTIKEL

- Substantive werden meistens durch einen unbestimmten oder bestimmten Artikel begleitet. Die unbestimmten oder bestimmten Artikel sind im Spanischen männlich oder weiblich. Sie können im Singular oder Plural stehen:

	UNBESTIMMT		BESTIMMT	
	SINGULAR	PLURAL	SINGULAR	PLURAL
MASKULIN	un	unos	el	los
FEMININ	una	unas	la	las

Alquilo **un** camión (Ich miete einen LKW).  
 Cojo **el** autobús (Ich nehme den Bus).  
 Necesitan **una** silla (Sie brauchen einen Stuhl).  
 Pone **la** mesa (Er / Sie deckt den Tisch).



- Wie auch im Deutschen wird im Spanischen der unbestimmte Artikel im Plural meist nicht verwendet.  
 Necesito **unos** vasos (Ich brauche (einige) Gläser).  
 Necesito vasos (Ich brauche Gläser).  
 Tengo **un** problema (Ich habe ein Problem).  
 Tengo problemas (Ich habe Probleme).



¡Viva la gramática! Aktuelle Spanische Grammatik (2006:26)

## TRADUCCIÓN

### ARTÍCULOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS

Los sustantivos van acompañados mayormente por artículos definidos o indefinidos.

Los artículos definidos o indefinidos en español son masculinos o femeninos.

	INDEFINIDOS		DEFINIDOS	
	SINGULAR	PLURAL	SINGULAR	PLURAL



<b>MASCULINO</b>	un	unos	el	los
<b>FEMENINO</b>	una	unas	la	las

*Alquilo **un** camión.*

*Cojo **el** autobús.*

*Necesitan **una** silla.*

*Pone **la** mesa.*

Al igual que en alemán, el artículo indefinido plural en español no suele usarse.

*Necesito **unos** vasos.*

*Necesito vasos.*

*Tengo **un** problema.*

*Tengo problemas.*

## II. 1. 3. 14. 4. LA COLECCIÓN DEL CENTRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA ATENEA

Los libros *Español para rusos* (R. Guzmán Tirado y G. Verba, 2006), *Español para ucranianos* (R. Guzmán Tirado y G. Verba, 2006) y *Español para iraníes* (H. Saeid... [et al.], 2006) pertenecen a la misma serie de la editorial “Centro de Lingüística Aplicada Atenea” y, como sus títulos indican, enseñan español a los hablantes de ruso, ucraniano y persa, respectivamente. Además, constituyen un excelente ejemplo de cómo se pueden aplicar los resultados de la investigación en el campo de los estudios contrastivos en manuales de enfoque comunicativo. A lo largo de muchos años se ha criticado la lingüística contrastiva por no tomar en cuenta el componente comunicativo, sociocultural y pragmático. Sin embargo, estos tres manuales demuestran que los resultados de la investigación de lingüística contrastiva se pueden aplicar a cualquier método o enfoque. Dichos manuales enseñan todo tipo de situaciones comunicativas, es decir, de vida cotidiana, de tiempo de ocio, de viajes y situaciones de emergencia, etc. Se enseñan expresiones muy útiles junto con su traducción y pronunciación transcrita en cirílico o en alfabeto arábigo, lo que consideramos una gran ayuda, dado que no todos conocen el método de transcripción

internacional. Asimismo, los tres manuales incluyen normas de pronunciación de las letras españolas y un breve compendio gramatical con explicaciones claras y concisas en el que, cuando es posible, se comparan las gramáticas de las lenguas española y rusa, ucraniana o persa.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

**ESPAÑOL/ RUSO**

**8. ПРЕДЛОГ – LA PREPOSICIÓN**

→ Так же, как в русском, в испанском языке предлоги – наиболее употребляемая часть речи. С их помощью выражаются грамматические связи, для передачи которых в русском языке используется падежная система существительных.

ПРЕДЛОГ		ЗНАЧЕНИЕ
<i>a</i>	а	в, на, соответствует дательному и винительному падежам
<i>ante</i>	áнтэ	перед
<i>bajo</i>	бáхо	под
<i>con</i>	кон	с, соответствует творительному падежу
<i>contra</i>	кóнтра	против
<i>de</i>	дэ	из, от, соответствует родительному падежу
<i>desde</i>	дэсдэ	с
<i>en</i>	эн	в, на, соответствует предложному падежу
<i>entre</i>	энтрэ	между
<i>hacia</i> (к)	áсна	в, к
<i>hasta</i> (до)	áста	до
<i>para</i>	пáра	для
<i>por</i>	пор	по (чему?), соответствует творительному падежу
<i>según</i>	сэгýн	согласно с...
<i>sin</i>	син	без
<i>sobre</i>	сóбрэ	в, на, соответствует творительному падежу
<i>tras</i>	трас	после, позади

*Español para rusos (2006:282)*

## TRADUCCIÓN

Tanto en ruso como en español, las preposiciones son la parte de la oración más utilizada. Con su ayuda se expresan las relaciones gramaticales, y para la transmisión de su significado en la lengua rusa se emplea el sistema de casos de los sustantivos.

### ESPAÑOL/UCRANIANO

#### 8. ПРИЙМЕНИК – LA PREPOSICIÓN

Так само, як і в українській мові, в іспанській широко вживані прийменники, за допомогою яких слова поєднуються в словосполучення і речення. Крім того, в іспанській мові вони виражають відмінкові значення іменників української мови. Нижче подані найуживаніші прийменники місця, часу, мети, причини тощо.

ПРИЙМЕНИК		ЗНАЧЕННЯ
a	a	в, на, <i>співвідносний з українським знахідним та давальним відмінками</i>
acerca de	асέρка де	про (когось, щось)
además de	адемáс де	крім (когось, чогось), на додаток до...
al lado de	аль лáдо де	біля (чогось) [місцезнаходження]
ante	áнте	перед [місцезнаходження]
bajo, debajo de	бáхо, дебáхо де	під [місцезнаходження]
con	кон	з [кимось, чимось], <i>співвідносний з українським орудним відмінком</i>
contra	кóнтра	проти (когось, чогось)
de	де	з, від, <i>вживається там, де в українській мові родовий відмінок</i>
dentro de	дéнтро де	всередині [чого – небудь]
delante de	делáнте де	перед [кимось, чимось]
desde	дéсде	з [якогось часу]
durante	дура́нте	під час, протягом [якогось часу]
en	ен	в, на, <i>вживається там, де в українській мові місцевий відмінок</i>
encima de	енсі́ма де	над, зверху на, над
entre	éнтре	між [кимось, чимось]
fuera de	фуéра де	зовні, поза [чим чим – небудь]
hacia	áсія	до, в напрямку до... [рух]
hasta	áста	до, аж до [час]
junto a	хúнто	поруч [з кимось, чимось]
para	па́ра	для (когось, чогось)

## TRADUCCIÓN

Tanto en ucraniano como en español las preposiciones son la parte de la oración más utilizada. Con su ayuda las palabras se unen en colocaciones y adverbios. Además, en la lengua española expresan casos de los sustantivos ucranianos. Abajo se presentan las preposiciones más frecuentes de lugar, tiempo, propósito, causa, etc.

### II. 1. 3. 14. 5. CONTRASTES

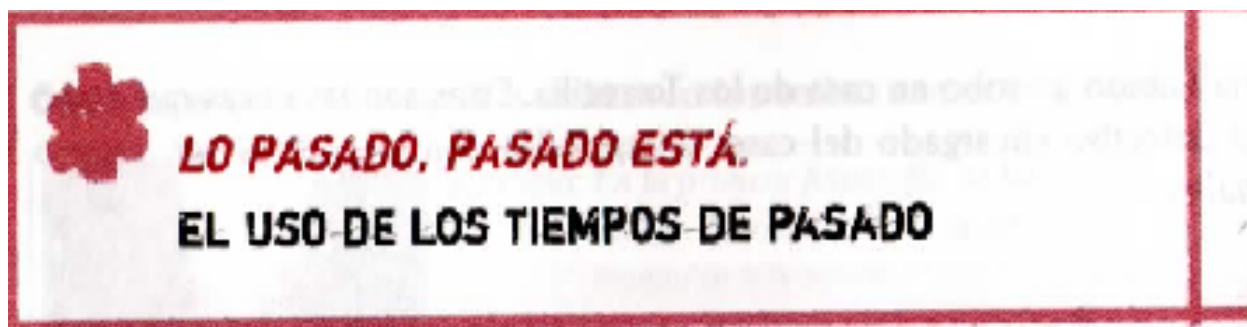
La colección *Contrastes* (SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid) está constituida por varios cuadernos de autoaprendizaje que presentan los aspectos gramaticales más difíciles para el estudiante de español en función de su lengua materna. Los títulos de la colección son los siguientes:

- *Español para hablantes de polaco* (P. Campos e I. Alonso Belmonte, 2006)
- *Español para brasileños* (E. Gutiérrez, 2006)
- *Español para hablantes de italiano* (E. Gutiérrez, 2006)
- *Español para hablantes de húngaro* (Z. Ruppl, 2006)
- *Español para hablantes de inglés* (M. Fernández Agüero, 2007)
- *Español para hablantes de francés* (M. C. Izquierdo Gil, 2007)
- *Español para hablantes de alemán* (M. Sánchez Castro, 2007)
- *Español para hablantes de chino* (M. Cortés Moreno, 2008)
- *Español para hablantes de griego* (R. M. Pérez, 2008)
- *Español para hablantes de ruso* (R. Guzmán Tirado, en imprenta)

Todos estos manuales se pueden clasificar como material complementario, es decir, acompañan a un manual principal que enseña las otras destrezas de la lengua, además de la estructura gramatical. Los libros de la colección *Contrastes* están diseñados para estudiantes de nivel intermedio. En ellos se contrastan las normas de la gramática española y la de una lengua extranjera prestando especial interés a las diferencias del uso e indicando los errores más frecuentes y la manera de evitarlos. El manual contiene ejercicios interesantes y atractivos en los cuales se usa el material de los medios de comunicación, por ejemplo, de los artículos de prensa, de programas de televisión, de Internet, etc. En los ejemplos presentados se ve claramente que la gramática contrastiva sirve aquí como estrategia principal para facilitar la

comprensión y el aprendizaje de los conceptos gramaticales. Además, la cantidad de manuales de dicha colección corrobora su gran éxito y demanda en el mercado. A continuación presentamos varios libros de esta serie.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**  
**ESPAÑOL/ POLACO**



→ Compara estas frases en polaco y sus equivalentes en español:

*Co robiliście w ostatni weekend?*

*Latem pisałem do ciebie codziennie.*

*Kiedyś czytałem codziennie.*

*Rozmawiałam z dyrektorem całą godzinę.*

*¿Qué habéis hecho este fin de semana?*

*En verano te escribí todos los días.*

*Antes leía cada día.*

*Hablé una hora con el jefe.*

→ Como ves, no podemos usar una fórmula como "niedokonane = pretérito imperfecto" porque los tiempos de pasado funcionan de manera distinta en las dos lenguas:

*W sobotę tańczyłem cztery razy z Moniką.*

En la frase anterior, el verbo bailar indica una sucesión de varias acciones repetidas en pasado.

*El sábado baillé cuatro veces con Mónica.*

En la frase anterior, el verbo bailar señala una acción única que empezó y ya acabó, no importan las veces que baillé.

*Wczoraj czekałam cztery godziny u lekarza.*

En la frase anterior, el verbo esperar señala una acción que dura en el pasado.

*Ayer esperé cuatro horas en el médico.*

En la frase anterior, el verbo esperar señala una acción que ya terminó.

ESPAÑOL/ ITALIANO



**EL PLANETARIO**  
**EL VERBO HABER**

**HABER CON CAMBIO DE PERSONA**



— En español, *haber* es el auxiliar de los tiempos compuestos; en italiano hay dos: *avere* y *essere*.

*He fregado los platos.* → *Ho lavato i piatti.*

*Me he lavado con jabón.* → *Mi sono lavato col sapone.*

El verbo *ser* nunca funciona como auxiliar, excepto en la pasiva.

*Me he vestido para la ocasión.* → *\*Me soy vestido para la ocasión.*

— En los tiempos compuestos el participio no cambia de género ni de número; en italiano, cuando el auxiliar es *essere* concuerda con el sujeto.

*La canción se ha terminado.* → *\*La canción se ha terminada.* →

*La canzone è finita.*

— En español no se puede introducir ningún elemento entre auxiliar y participio; en italiano sí.

*¡Mamá! Ya he terminado la leche.* → *\*¡Mamá! He ya terminado la leche.*

*Mamma! Ho già finito il latte.*

**HABER IMPERSONAL**



— Tanto el verbo *haber* impersonal como el verbo *estar* corresponden a *esserci*.

*hay* / *c'è*, *ci sono*

*había* / *c'era*, *c'erano*

*habrá* / *ci sarà*, *ci saranno*.

— Se usa *hay* para hablar de la existencia de algo; no tiene plural.

*En la fiesta había dos camareros.* → *\*En la fiesta habían dos camareros.*

El verbo *haber* impersonal se usa:

Con los indefinidos <i>alguno</i> (y sus variantes de género y número), <i>ningún</i> , <i>nada</i> , <i>nadie</i> ...	<i>No había nadie en casa.</i> <i>Hoy no hay nada en la televisión.</i>
Con los adverbios <i>mucho</i> , <i>poco</i> , <i>demasiado</i> (y sus variantes <i>muchísimos</i> , <i>pocas</i> ...).	<i>En el centro de la ciudad hay demasiadas tiendas.</i>

*Contrastes. Español para hablantes de italiano (2006:79)*

## ESPAÑOL/ PORTUGUÉS BRASILEÑO

### ATENCIÓN:

- En el español de América muchos sustantivos tienen género diferente, como el *calor* / *la calor*, *el mar* / *la mar*, *la sartén* / *el sartén*, *el tanga* / *la tanga*, etcétera.

- ▶ Hay que tener en cuenta la diferencia de género cuando usamos los artículos y los adjetivos con los sustantivos.

*La sangre es roja* → *O sangue é vermelho*

- ▶ Algunas palabras tienen significado diferente en masculino y femenino.

<i>El bolso</i> (de mujer)	<i>la bolsa</i> (de valores)
<i>El cometa</i> (astro)	<i>la cometa</i> (juguete que se hace volar)
<i>El guía</i> (persona)	<i>la guía</i> (libro)
<i>El margen</i> (lado de una página)	<i>la margen</i> (lado de un río)

### ATENCIÓN:

- En portugués también sucede: *a cabeça* (parte del cuerpo) / *o cabeça* (el jefe), *a rádio* (la estación) / *o rádio* (aparato), *a capital* (ciudad principal) / *o capital* (los bienes), etc.

*Contrastes. Español para brasileños (2006:15)*

## ESPAÑOL/ HÚNGARO

### RECUERDA:

- En algunos casos, mientras en húngaro usamos formas del imperativo, en español se utiliza por el presente de indicativo o el subjuntivo.

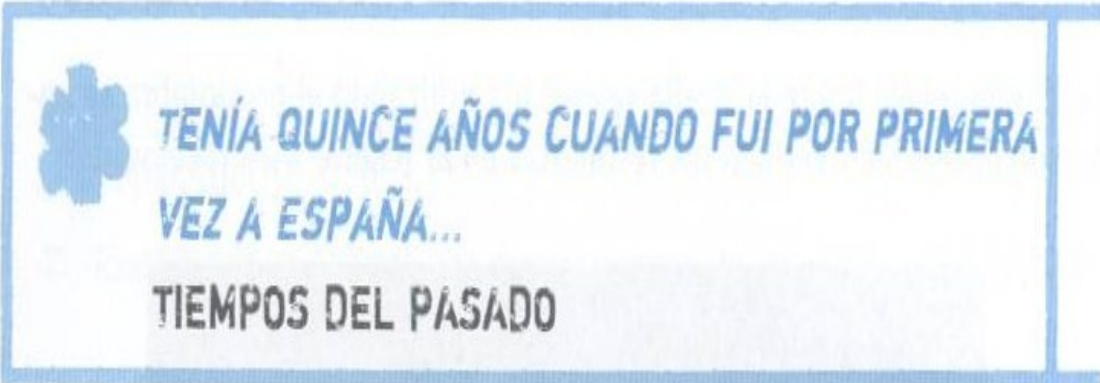
¿Te llamo esta tarde?	<i>Felhívjalak ma délután?</i>
Dile que saque la tarta del horno.	<i>Mondd meg neki, hogy vegye ki a tortát a sütőből!</i>

En algunos casos, cuando en húngaro utilizamos las formas de imperativo, en español se usa el presente de indicativo o el subjuntivo:

¿Te lo leo?	<i>Felolvassam neked?</i>
¿Quieres que te lo lea?	<i>Akarod, hogy felolvassam neked?</i>

*Contrastes. Español para hablantes de húngaro (2006:78)*

ESPAÑOL/ FRANCÉS



TENÍA QUINCE AÑOS CUANDO FUI POR PRIMERA VEZ A ESPAÑA...

TIEMPOS DEL PASADO

 A. DIVERGENCIAS ENTRE EL PRETÉRITO PERFECTO Y EL PRETÉRITO INDEFINIDO

Tanto en francés como en español existen dos tiempos verbales para expresar el pasado. Sin embargo, el pretérito perfecto y el pretérito indefinido en español no siempre se corresponden con el *passé composé* y el *passé simple* en francés.

 ¡OJO!

- El *passé simple* francés se emplea únicamente en la lengua literaria.
- El pretérito indefinido español es un tiempo muy utilizado en la lengua oral.
- El *passé composé* francés se traduce, según el contexto, por un pretérito perfecto o por un pretérito indefinido.

Aunque estos dos tiempos se refieren a una acción realizada en el pasado, existen diferencias entre ellos.

*Contrastes. Español para hablantes de francés (2007:106)*



ESPAÑOL/ INGLÉS

**VERBOS SIN PREPOSICIÓN EN ESPAÑOL**

- — En español, hay verbos o expresiones que no llevan preposición y en inglés sí:

*En el parque, Lisa **intenta practicar** su español con otras niñas. (**tries to practise**)*

- Otros verbos y expresiones que no llevan preposición son:

Español	Inglés
es mejor esperar	it's better <b>to</b> wait
necesitar hacer	need <b>to</b> do / make
pedir permiso	ask <b>for</b> permission
pisar el pie de alguien	step <b>on</b> someone's foot
querer ayudar	want <b>to</b> help
seguir estudiando	carry / go / keep <b>on</b> stud-

→ **VERBOS CON PREPOSICIÓN DISTINTA EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL**

- — Con verbos de situación y localización (*estar, quedarse, vivir, dormir...*) se usa **en**:

*Lisa se **quedará en** casa de los Montero hasta diciembre.*

- • En inglés, la localización se expresa de diferentes maneras: *be on the table, stay at the Monteros', live in Madrid...*

*Contrastes. Español para hablantes de inglés (2007:7)*

→ En español, el posesivo concuerda con la persona que posee y con la cosa poseída:

*Según **nuestra** tradición, los niños reciben los regalos el 6 de enero. (1ª persona, como nosotros / singular y femenino, como tradición)*

→ • En inglés, el posesivo sólo concuerda con la persona que posee; es decir, no varía en función de la cosa poseída:

*Nuestra tradición / **nuestras** tradiciones → **our** tradition / **our** traditions.*

— Las formas átonas se colocan delante del nombre (**mi** regalo) y las tónicas se colocan:

- ✗ solas o con el verbo ser: —¿De quién es este regalo?  
—**Mío, es mío. (mine, it's mine)**
- ✗ con el artículo determinado: —**Es el mío.**
- ✗ después del nombre: —Te lo ha mandado ese **tío tuyo**  
que vive en Canadá.  
(that uncle of yours)

**ATENCIÓN:**

En español, no se utiliza el posesivo con las partes del cuerpo, las prendas de vestir o los objetos personales cuando se especifica quién es el dueño:

*Ana has broken **her** leg. → \*Ana se ha roto **su** pierna. → Ana se ha roto la pierna.*

*Contrastes. Español para hablantes de inglés (2007:20)*

ESPAÑOL/ ALEMÁN

**AQUÉLLOS ERAN TIEMPOS FELICES. ¡SÍ, SÍ QUE LO FUERON!**  
CONTRASTE DEL IMPERFECTO Y DEL INDEFINIDO

→ El Imperfekt alemán (z. B. *er arbeitete oder sie kam*) corresponde en español al *indefinido* (→ 2.c.) y al *imperfecto*. Hay una serie de marcadores temporales que determinan el uso de uno u otro.

**A. FORMA DEL PRETÉRITO IMPERFECTO (FORMEN DES IMPERFEKTS)**

	pasar	beber	escribir
Verbos regulares	pas- <b>aba</b>	beb- <b>ía</b>	escrib- <b>ía</b>
	pas- <b>abas</b>	beb- <b>ías</b>	escrib- <b>ías</b>
	pas- <b>aba</b>	beb- <b>ía</b>	escrib- <b>ía</b>
	pas- <b>ábamos</b>	beb- <b>íamos</b>	escrib- <b>íamos</b>
	pas- <b>abais</b>	beb- <b>íais</b>	escrib- <b>íais</b>
	pas- <b>aban</b>	beb- <b>ían</b>	escrib- <b>ían</b>

Verbos irregulares	<b>Ser:</b> era, eras, era, éramos, erais, eran <b>Ir:</b> iba, ibas, iba, íbamos, ibais, iban <b>Ver:</b> veía, veías, veía, veíamos, veíais, veían
--------------------	--

*Contrastes. Español para hablantes de alemán (2007:28)*

ESPAÑOL/ CHINO

中文的“一”加上量词，  
如一个，一粒等，其语法  
上的功能和不定冠词类似。  
而复数不定冠词 *unos* 和  
*unas*，大致上符合中文的  
“一些”。



Con frecuencia el numeral *yī* (uno) seguido de un clasificador (一个, 一粒, etc.) cumple una función gramatical comparable a la de los artículos indeterminados. Por su parte, los artículos plurales *unos* y *unas* corresponden aproximadamente al indefinido chino 一些.

	sustantivo que designa a...	Ejemplos	Aclaraciones
<b>Artículo indeterminado</b> +	un ser que el oyente o el lector no conoce.	<i>Te voy a presentar a <b>un</b> primo mío que también estudia informática.</i>	Nunca antes te había hablado de este primo.
	un ser indiferenciado.	<i>Ahora me iría bien <b>un</b> ordenador nuevo.</i>	Cualquier ordenador nuevo.

¿Lo has entendido? Para comprobarlo, haz la **actividad 1**.

		Ejemplo	Excepción	Ejemplo
<del><b>Artículo indeterminado</b></del> +	sustantivo que designa ocupación.	<i>Yo de pequeño quería ser <del>un</del> piloto, pero a los once años ya decidí que de mayor sería <del>un</del> profesor.</i>	Cuando el sustantivo va acompañado de un adjetivo calificativo, es correcto usar un artículo indeterminado.	<i>Joaquín es <b>un</b> buen jardinero y <b>un</b> albañil excelente.</i>

一般来说，西班牙语和汉语一样，  
名词指的是职业时，  
不需要加上不定冠词。



Igual que ocurre en chino, en español los sustantivos que designan ocupaciones, por regla general, tampoco van precedidos del artículo indeterminado.

¿Lo has entendido? Para comprobarlo, haz la **actividad 2**.

ESPAÑOL/ GRIEGO



**SOBRE GUSTOS NO HAY NADA ESCRITO**  
**EXPRESAR GUSTOS, PREFERENCIAS Y OPINIÓN**



En griego, el infinitivo y el subjuntivo presentan la misma forma, lo que crea confusión para los aprendientes de español, pues en español se distinguen:  
 -Si los gustos y preferencias se expresan sobre uno mismo, usamos infinitivo.  
*Me encanta bailar.*  
 -Si se expresan sobre otra persona, usamos *que* + subjuntivo.  
*Me encanta que Juan baile.*

**A. EXPRESAR GUSTOS**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gusta</li> <li>• Me encanta</li> <li>• Me fascina</li> <li>• Me entusiasma</li> <li>• Me vuelve loco / loca</li> <li>• Me interesa</li> <li>• Me agrada</li> <li>• Me apasiona</li> <li>• Adoro</li> </ul>	+ infinitivo / <i>que</i> + subjuntivo (misma persona) (diferentes personas)
--	---



**ATENCIÓN:**

Los griegos con frecuencia construyen la frase: *\*Me encanta mucho.*  
 Lo correcto es: *Me gusta mucho / Me encanta.*

*Contrastes. Español para hablantes de griego (2008:16)*

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA EN LOS MANUALES DE LENGUA ESPAÑOLA ANALIZADOS EN EL PRESENTE CAPÍTULO:**

GRADO DE APLICACIÓN	TÍTULO
<p><b>ALTO</b>                      (más de 15 de comentarios gramática contrastiva)</p>	<p><i>Breaking Out of Beginner's Spanish</i>  <i>Krótką gramatyka języka hiszpańskiego</i>  <i>Gramatyka hiszpańska z ćwiczeniami</i>  <i>Español fácil. Spanish made easy</i>  <i>Teach yourself Spanish Grammar</i></p>

	<p><i>Side by Side Spanish and English Grammar</i></p> <p><i>Vistas. Introducción a la lengua española</i></p> <p><i>Interactive Spanish Grammar Made Easy</i></p> <p><i>Spanish Composition through Literature</i></p> <p><i>Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos</i></p> <p><i>Gramática contrastiva del español para brasileños</i></p> <p><b>COLECCIONES DE MANUALES:</b></p> <p><b><i>TEMAS DE ESPAÑOL. GRAMÁTICA CONTRASTIVA</i></b></p> <p><i>Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés</i></p> <p><i>Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués</i></p> <p><i>Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América.</i></p> <p><b><i>DIFICULTADES DEL ESPAÑOL/CLAVES DEL ESPAÑOL</i></b></p> <p><i>Dificultades del español para hablantes de alemán</i></p> <p><i>Dificultades del español para hablantes de inglés</i></p> <p><i>Dificultades del español para hablantes de francés</i></p> <p><i>Dificultades del español para hablantes de italiano</i></p> <p><i>Dificultades del español para brasileños</i></p> <p><i>Claves del español para hablantes de chino</i></p> <p><i>Claves del español para hablantes de japonés</i></p> <p><i>Claves del español para hablantes de polaco</i></p> <p><i>Claves del español para hablantes de griego</i></p> <p><b><i>¡VIVA LA GRAMÁTICA!</i></b></p> <p><i>Spanish Grammar for English Speakers</i></p> <p><i>Aktuelle Spanische Grammatik.</i></p> <p><i>Gramática viva dello spagnolo</i></p> <p><i>Grammaire vivante de l'espagnol</i></p> <p><b><i>COLECCIÓN DEL CENTRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA</i></b></p> <p><b><i>ATENEA</i></b></p> <p><i>Español para rusos</i></p> <p><i>Español para ucranianos</i></p> <p><i>Español para iraníes</i></p>
--	--

	<p><b>CONTRASTES</b></p> <p><i>Español para hablantes de polaco</i></p> <p><i>Español para hablantes de inglés</i></p> <p><i>Español para hablantes de italiano</i></p> <p><i>Español para brasileños</i></p> <p><i>Español para hablantes de húngaro</i></p> <p><i>Español para hablantes de francés</i></p> <p><i>Español para hablantes de alemán</i></p> <p><i>Español para hablantes de chino</i></p> <p><i>Española para hablantes de griego</i></p> <p><i>Español para hablantes de ruso (en imprenta)</i></p>
<p><b>MEDIO</b> (de 5 a 15 comentarios de gramática contrastiva)</p>	<p><i>Gramatyka języka hiszpańskiego z ćwiczeniami</i></p>
<p><b>BAJO</b> (de 1 a 5 comentarios de gramática contrastiva)</p>	<p><i>Język hiszpański od A do Z. Repetytorium</i></p>

## II. 1. 4. MANUALES DE LENGUA INGLESA

II. 1. 4. 1. El manual *Gramática inglesa comparada* (A. García Arranz, 1989) es fruto de una larga experiencia didáctica del autor. Su intención principal es facilitar el aprendizaje de la gramática inglesa enfocándose, en particular, en las dificultades que dicho idioma presenta a los hispanohablantes. También se propone «deshorrorizar» (término usado por el mismo autor) a los estudiantes a la hora de tratar los temas gramaticales. Para lograr estos objetivos se usa la comparación de las dos lenguas como base y como estrategia principal. Se comparan los usos y las normas de la lengua inglesa y las de la lengua materna del estudiante. El libro puede ser muy útil para los estudiantes de cualquier nivel: avanzado, intermedio e inicial. Gracias a los símbolos que indican a qué nivel corresponde el párrafo, el estudiante puede encontrar fácilmente la parte del texto que le interesa. Así pues, el triángulo corresponde al nivel básico, el cuadro al nivel intermedio y el círculo al nivel avanzado. Aparte de eso, el lenguaje que se emplea evita ser demasiado complicado o especializado. Asimismo, a lo largo de la obra se ofrecen términos gramaticales en ambos idiomas, sobre todo cuando el término es peculiar para una u otra lengua. Dicho manual demuestra que los comentarios de gramática contrastiva pueden servir como una provechosa estrategia de aprendizaje para estudiantes de todos los niveles.

### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

#### Δ NIVEL BÁSICO

→ Δ 11.2.1 Lo mismo que en español y en la mayoría de las lenguas indoeuropeas, el género natural se ha expresado siempre por medio de palabras diferentes y a este grupo corresponde un gran número de palabras: *bachelor*=soltero, *maid*=soltera (también *spinster*=solterona); *hog*=cerdo (también *boar*=verraco), *sow* /sau/=cerda; *boy*=chico, *girl*=chica; *brother*=hermano, *sister*=hermana; *bull*=toro (también *ox*=buey), *cow*=vaca; *steer*=novillo, *heifer* /'hefə/=novilla; *cock*=gallo, *hen*=gallina; *colt*=potro, *filly*=potra, potranca; *dog*=perro, *bitch/slut*=perra; *drake*=pato, *duck*=pata; *drone*=zángano, *bee*=abeja; *father*=padre, *mother*=madre; *friar*=fraile (también *monk*=monje), *nun*=monja; *gander*=ganso, *goose*=gansa; *horse*=caballo (también *stallion*=semental), *mare*=yegua; *hart*=corzo, *roe*=corza; *husband*=esposo, *wife*=esposa; *king*=rey, *queen*=reina; *Lord*, *Lady* (títulos sin traducción); *man*=hombre, *woman*=mujer; *milter*=pez

*Gramática inglesa comparada* (1989: 226)

□ NIVEL INTERMEDIO

□ 7.2 La voz pasiva se emplea con mucha más frecuencia en inglés que en español. Sirve para indicar que no conocemos el agente de la acción (*My umbrella has been stolen*=Me han robado el paraguas) o que no estamos interesados en el agente, sino en la acción misma (*Those cars are made in Birmingham*=Esos coches se hacen en Birmingham).

Como se habrá podido comprobar por estos dos ejemplos y por los ejemplos del apartado anterior, la aparente mayor frecuencia de la pasiva en inglés que en español no es tal si tenemos en cuenta que es la forma más frecuente de traducción de las, por otra parte, innumerables oraciones impersonales y pasivas reflejas españolas, inexistentes en inglés con las características de las oraciones españolas.

*Gramática inglesa comparada (1989: 191)*

○ NIVEL AVANZADO

○ 21.4.27 El artículo determinado se omite frecuentemente en las locuciones preposicionales. En español, el uso u omisión varía, aunque, en general, no toman artículo. Muchos de los nombres utilizados no tomarían el artículo en otras posiciones como sucede con los nombres propios y los de lugares: *Brethren in Christ!*= ¡Hermanos en Cristo! ; *Go up to London*=Ve a Londres.

Los ríos, que toman artículo, se encuentran sin él en estas locuciones: *Newcastle-upon-Tyne* (=Newcastle sobre el Tyne), *Stratford-upon-Avon* (=Stratford sobre el Avon). En otras ocasiones, llevan artículo: *Stow-on-the-Wold*; *Lee-on-Solent*/*Lee-on-the-Solent*; *Moreton-in-Marsh*/*Moreton-in the-Marsh*.

Las preposiciones que no van seguidas de artículo determinado más frecuentes son *at*, *by*, *in*, *of*, *on* y *to*, aunque hay otras igualmente frecuentes: *at logger heads*=a mal, disgustado, a matar; *at odds*=a impares (*to play at odds or evens*=jugar a pares o nones); *at daggers drawn*=a matar; *Parallel straight lines meet only at infinite*=Las líneas rectas paralelas sólo se encuentran en el infinito; *At sight of me he startled*=Al verme se sobresaltó; *by moonlight*=a la luz de la luna; *by heart*=de memoria; *by day*=de día; *by night*=de noche; *by land*=por tierra; *by sea*=por mar; *by air*=en avión, por aire; *by train*=en tren; *by steamer*=en barco, en buque de vapor; *by name*=de nombre; *in time*=a tiempo; *on time*=en punto; *in fact*=en realidad; *in effect*=en efecto; *in reality*=en realidad; *in secret*=en secreto; *in want*=necesitado; *for want of*=a falta de; *in awe*=con admiración, con temor; *in anger*=furioso, encolerizado; *I'm not in spirits to be of such a party*=No estoy de humor para unirme a ese grupo; *He, in Serpent form, had perverted Eve*=En forma de serpiente, tentó a Eva; *to be out of sorts*=estar pachucho, de mal humor, enfadado; *on land*=

*Gramática inglesa comparada (1989: 350)*



II. 1. 4. 2. El manual *El método linkword* (M. M. Gruneberg, 1995) está diseñado específicamente para agilizar la rapidez y eficacia de la adquisición de una lengua y para ayudar a recordar lo aprendido. Utiliza el método de asociación de palabras que, según el autor, se conoce como una forma eficaz de mejorar la memoria ya desde el tiempo de los griegos. No obstante, dicho libro es el primero en presentar un curso completo basado en estas técnicas y aporta tanto un extenso vocabulario como una gramática básica. Como podremos ver más abajo, el autor sí utiliza dicho método para enseñar vocabulario, y hay que admitir que es muy eficaz. Sin embargo, lo emplea muy poco a la hora de explicar la gramática. Dado que el análisis contrastivo aplica el mismo principio de asociar la información nueva con el conocimiento previo, sería perfecto utilizarlo en el mismo método. Desgraciadamente, en general el autor ofrece muy poca información sobre la gramática de la lengua extranjera, y raras veces lo poco que presenta se relaciona con la gramática de la lengua materna. Los comentarios de gramática comparada son muy escasos y breves. Como resultado, los estudiantes terminan el curso conociendo cientos de palabras sin saber cómo relacionarlas para formar sus propias frases o enunciados. De todos modos, es preciso apreciar los primeros intentos y merece la pena resaltarlos.

#### **GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: BAJO**

##### **Ejemplo de cómo se enseña el vocabulario:**

#### **HAGA UN CUADERNO MENTAL DE CADA IMAGEN Y PIENSE EN ÉL DURANTE DIEZ SEGUNDOS**

##### **UNAS CUANTAS PALABRAS ÚTILES**

- En inglés FÁCIL es EASY (ISI)

Ésta es una palabra **facilísima** de aprender.

- En inglés CORRECTO es RIGHT (RAIT)

Imagine que el **reto** es dar una respuesta **correcta**

- En inglés INCORRECTO es WRONG (RONG)

Imagine que es **incorrecto** beber demasiado **ron**.

- En inglés BARATO es CHEAP (CHIP)

Imagínese comprando unos **chipiones** muy **baratos**.

- En inglés CARO es DEAR (DÍAR)

Imagínese comprando unos regalos **caros** cada **día**

- En inglés LARGO es LONG (LONG)

Imagínese una **longaniza** muy **larga**

- En inglés ENFADADO es ANGRY (ANGRI)

Imagínese que el pintor **Juan Gris** siempre estaba **enfadado**

- En inglés GORDO es FAT (FAT)

Imagínese a un hombre **gordo** que está muy **fatigado** después de caminar mucho

*El método linkword (1995:22)*

### Ejemplos de instrucción de gramática:

#### UN POCO DE GRAMÁTICA



En inglés **es** y **está** son **is**

Imagine que una **historia es** muy interesante

#### Las palabras que acaba de aprender se usan así

El perro es grande

El gato es nuevo

The dog is big

The cat is new

*El método linkword (1995:29)*

## UN POCO DE GRAMÁTICA

**En inglés**    **el perro grande**    **es the big dog**    **y no dog big**  
**el gato nuevo es the cat**    **y no the cat new**



Es decir, el orden de las palabras en inglés es diferente al español.


*El método linkword (1995:32)*

**II. 1. 4. 3.** *Inglés paso a paso para hispanohablantes* (C. Berlitz, 1996) es el título del famoso método creado por Carlos Berlitz, cuyo abuelo fundó las escuelas de idiomas, internacionalmente reconocidas. El método ofrece una nueva y simplificada técnica de aprendizaje de lenguas extranjeras cuyo objetivo principal es enseñar a entender y hablar ya desde la primera lección. El título presentado es un ejemplo de dicho método.

Carlos Berlitz determinó que usamos aproximadamente 2.000 palabras en una conversación cotidiana, sea cual sea el idioma. Su programa contiene las 2.600 palabras más frecuentes en cada lengua. El método Berlitz se clasifica como un método directo, centrado en la práctica, en la lengua, como una capacidad y no únicamente un conocimiento teórico. No obstante, en el presente manual se introducen tanto la gramática como el vocabulario por medio de la comparación de las dos lenguas, o sea, el español y el inglés, lo que verifica que los comentarios contrastivos se pueden aplicar a cualquier método o enfoque. Dichos comentarios aparecen con más frecuencia cuando existe la posibilidad de transferencia positiva o negativa, y se utilizan como estrategia de aprendizaje y prevención de posibles errores.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

Como habrá notado, los verbos ingleses son bastante sencillos en su concepto y su uso, aunque a veces difíciles de comprender en la conversación debido a las abreviaturas.



Las muchas variaciones de tiempo y modo que existen en las conjugaciones en español se expresan en inglés por medio de los verbos auxiliares, como se notará con más detalle en los próximos pasos.


*Inglés paso a paso para hispanohablantes (1996:200)*

— No. I chose French as a foreign language.  
No. Ai chozz Frensch aes e faren laengüedch.  
No. Yo escogí el francés como lengua extranjera.

I took French for two years.  
Ai tuk Frensch for tu iers.  
Tomé francés por dos años.

So, when I came to the United States  
So, uen ai queim tu zi Iunáited Steits  
Así, cuando vine a los Estados Unidos

#### **El pasado = el imperfecto**



Note que *when I came* se traduce por “cuando vine” y “I spoke very little” por “hablaba muy poco”. Son dos tiempos distintos en español pero uno solo en inglés. En cuanto a los tiempos de verbos, por lo menos, el inglés es relativamente fácil.

*Inglés paso a paso para hispanohablantes (1996:149)*

**PARKING PROHIBITED**

**Páking projibbited**

Estacionamiento prohibido

**CLOSED ON SUNDAYS**

**Clozzed an Sandeis**

Cerrado los domingos

**ENGLISH SPOKEN HERE**

**Ínglish spoken jier**

Aquí se habla inglés

**ENGLISH SPOKEN**

Aunque en español resulta más natural expresar la voz pasiva por "se" con el verbo, como "se habla inglés", "se prohíbe estacionar", etc. el inglés prefiere el participio pasivo, o sea en inglés *the past participle*, empleado con formas del verbo *to be* (en el caso de *English spoken*, la palabra *is* queda sobreentendida.




*Inglés paso a paso para hispanohablantes (1996:159)*

II. 1. 4. 4. *A Spanish-English, English-Spanish Translation Companion for Spanish Learners of English* (B. Mott, 1996) es fruto de años de experiencia didáctica de un profesor de traducción. Está dedicado a los hispanohablantes que busquen perfeccionar su nivel de inglés y practicar la traducción del inglés al español. Por otro lado, puede ser muy útil para los estudiantes angloparlantes que quieran aprender la traducción del español al inglés. Por lo general, el manual analiza los problemas a los que se enfrentan los hablantes de lengua española a la hora de traducir al inglés. Asimismo, se ofrece una sección para angloparlantes y sus zonas problemáticas. El libro está escrito enteramente en inglés y se puede clasificar como material de consulta, es decir, sirve de ayuda en caso de duda. Los aspectos considerados en la obra los constituyen los elementos léxicos y gramaticales más difíciles para los hispanohablantes. Los últimos se explican con ayuda de una gramática contrastiva. Se analizan las diferencias en el uso y las estructuras que coinciden y no coinciden en ambos idiomas. Se ofrecen numerosos ejemplos que permiten ver cómo funcionan en el contexto los elementos contrastados en las dos lenguas. Este manual confirma que la gramática contrastiva es una herramienta excelente para enseñar la traducción y perfeccionar los conocimientos de un idioma.

GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

123 Spanish INFINITIVE > English GERUND



1 There are many cases where a Spanish infinitive, whether it be the subject, object or complement of a verb, is equivalent to a gerund in English:-

**Fumar** (cigarrillos) es perjudicial.  
**Smoking** (cigarettes) is bad for you.

Odio **hacer maletas**.  
I hate **packing (suitcases)**.

Lo que más le gusta a mi hijo es **jugar** con el ordenador.  
My son's favourite activity is **playing** with the computer.

**Ver para creer**.  
**Seeing** is **believing**.

Queremos comprar coche el año que viene, pero no será fácil **encontrar** el dinero.  
We want to buy a car next year, but **finding** the money won't be easy. (... but it won't be easy **finding/to find** the money.)



2 Remember that gerunds and not infinitives are used after prepositions in English:-

Antes de **salir**, cierra bien todas las ventanas.  
Before **going out**, close all the windows properly.

No nos estará difícil **aparcar** por aquí.  
We won't have any difficulty (in) **parking** round here.

No le da ninguna importancia a **vivir** bien.  
He does not attach any importance to **living** in style.

For other cases of the gerund after *to* in English, see 52.

---

*A Spanish-English, English-Spanish Translation Companion for Spanish Learners of English (1996: 133- 134)*

## TRADUCCIÓN

El infinitivo español > el gerundio inglés

1. Hay muchos casos en los que el infinitivo español, sea éste sujeto, objeto o complemento de un verbo, es equivalente al gerundio en inglés.

**Fumar** (cigarrillos) es perjudicial.

**Smoking** (cigarettes) is bad for you.

Odio **hacer maletas**.

I hate **packing (suitcases)**.

Lo que más le gusta a mi hijo es **jugar** con el ordenador.

My son's favourite activity is **playing** with the computer.

**Ver** para creer.

Seeing is **believing**.

Queremos comprar coche el año que viene, pero no será fácil **encontrar** el dinero.

We want to buy a car next year, but **finding** the money won't be easy. (...pero it won't be easy **finding/ to find** the money.)

2. Recuerde que los gerundios y no los infinitivos se usan después de las preposiciones en inglés.

Antes de **salir**, cierra bien todas las ventanas.

Before **going out**, close all the windows properly.

No nos estará difícil **aparcarse** por aquí.

We won't have any difficulty (in) **parking** round here.

No le da ninguna importancia a **vivir** bien.


He does not attach any importance to **living** in style.

Vea otros casos del gerundio después de *to* en inglés en la página 52.

**II. 1. 4. 5.** La *Gramática inglesa para estudiantes españoles* (M. Mañas Rodríguez, 2000) está dirigida a los estudiantes de enseñanza secundaria. Los autores la han escrito basándose en su larga experiencia didáctica con sus propios alumnos. Constituye una buena herramienta de autocorrección y referencia, y se ofrecen abundantes ejemplos junto con su traducción, que permiten ver cómo funcionan los elementos analizados en su contexto en ambas lenguas. Puesto que el lector está bien determinado, se incluyen comentarios de gramática contrastiva del inglés y de la lengua materna del estudiante. Con mucha frecuencia, los autores recurren a los comentarios de índole contrastiva, incluso podemos observar que siempre que existen algunas discrepancias o semejanzas en el uso de una estructura gramatical en español y en inglés, los autores las comentan. Asimismo, indican los errores más comunes para hispanohablantes. El manual en cuestión constituye otro ejemplo de la gran eficacia de la gramática comparada como estrategia de aprendizaje, más aún en el caso de este título basado en una larga experiencia didáctica de sus autores.

#### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

##### 7.2. Forma.

 Tanto en español como en inglés existen tres grados en los adjetivos: positivo (*positive*), que es el grado básico, en el que se encuentra normalmente: grande, pequeño, guapo, listo, *thin, slim, fat*, etc.; comparativo (*comparative*) y superlativo (*superlative*).

*Gramática inglesa para estudiantes españoles (2000:63)*



**60.8.** El uso de la voz pasiva es bastante más frecuente en inglés que en español. Como hemos podido observar en la traducción de los ejemplos de este capítulo, **la pasiva inglesa puede equivaler:**

**a). A la pasiva española:**

*The telephone was invented by Alexander Graham Bell* : El teléfono fue inventado por Alexander Graham Bell.

*Even what he has will be taken away* : Aun lo que tiene le será quitado.

*I have been invited* : He sido invitado.

*He was seen in the street* : Fue visto en la calle.

**b). A la pasiva refleja o pasiva con «se»:**

*To every one who has will more be given* : A todo el que tiene se le dará más.

*It is said that ...* : Se dice que ...

*English is spoken* : Se habla inglés.

*The prime minister, it is said, is relying on local Conservative associations* : Se dice que el primer ministro confía en las asociaciones conservadoras locales.

→ *She can't be relied on* : No se puede confiar en ella.

*A lot of houses are being built in Spain* : Se están edificando muchas casas en España.

**c). A una oración en voz activa:**

*I was told to come* : Me dijeron que viniera.

*A lot of people are killed in road accidents* : Mucha gente muere en accidentes de carretera.

*He was seen to buy the gun* : Lo vieron comprar el arma.

*He will be raised on the third day* : Al tercer día resucitará.

*This bag is made of polyethylene* : Esta bolsa es de polietileno.

A la hora de hablar inglés debemos pensar en el fenómeno contrario: que en español la pasiva se usa con menos frecuencia que en inglés y por consiguiente debemos usar la pasiva inglesa cuando algunas veces empleemos la pasiva con «se» o incluso la voz activa española.

*Gramática inglesa para estudiantes españoles (2000:343)*

**II. 1. 4. 6.** *Inglés para latinos. Primer nivel: un camino hacia la fluidez* (W. C. Harvey, 2003) e *Inglés para latinos. Segundo nivel* (W. C. Harvey, 2009) son manuales de lengua inglesa de nivel básico e intermedio para hispanohablantes, en particular para latinos que viven en EEUU. El autor intentó adaptar el curso a los lectores hispanos con muy poca formación y conocimiento de gramática en general, incluso de su propia

lengua. Por esta razón, el autor limita la terminología especializada de lingüística o de gramática y utiliza una más sencilla, que su lector pueda entender fácilmente como, por ejemplo, «palabras chiquititas» para referirse a los artículos, «palabras personales» para hablar de los pronombres personales o «formas básicas de palabras de acción» refiriéndose con ello a los infinitivos. Al mismo tiempo, adaptándose al lector y a pesar de su reducido conocimiento de la mayoría de los conceptos gramaticales, con bastante frecuencia se emplean comparaciones entre la lengua materna y la extranjera de sus lectores.

*Inglés para latinos. Primer nivel: un camino hacia la fluidez* (W. C. Harvey, 2003)

#### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

*Inglés para latinos. Segundo nivel* (W. C. Harvey, 2009)

#### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

Para hablar de “posesión” con los nombres de personas, debes cambiar el orden de las palabras. Nota que la **'s** aquí no tiene relación con la Regla de Combinar. Se puede usar también para indicar la posesión. Estudia estos ejemplos:

<b>el amigo</b> de María <i>Maria's friend</i>	<b>el dinero</b> del Sr. Smith <i>Mr. Smith's money.</i>	<b>el carro</b> de Lupe y Tony <i>Lupe and Tony's car.</i>
--	--	--

Nombremos este cambio la “Regla del Reverso”. Esta regla se usa mucho en inglés. A veces es necesario pensar “al revés”. Estudia las siguientes diferentes frases:

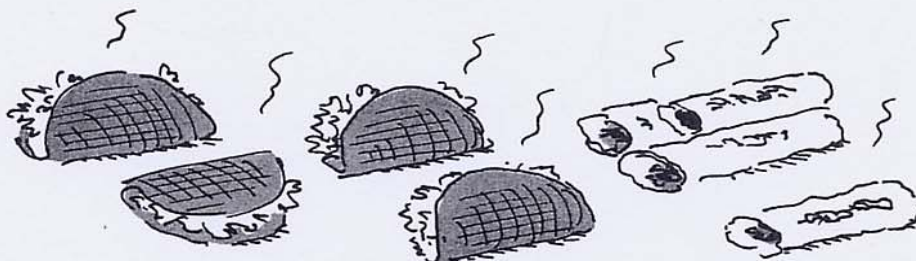
Muchos amigos <b>buenos</b> . <i>A lot of good friends.</i>	Tres flores <b>bonitas</b> . <i>Three pretty flowers.</i>
Mi carro <b>verde y azul</b> . <i>My green and blue car.</i>	El cinco de <b>mayo</b> . <i>May fifth.</i>

¡Ahora no!  
**Not now!**

Seguramente encontrarás muchos más ejemplos, y te vas a equivocar de vez en cuando. ¡Qué importa, a nadie le molesta si te confundes!

*Inglés para latinos. Primer nivel: un camino hacia la fluidez* (2003:43)

## La Regla de Muchos



¡Buenas noticias! Hablar de muchas cosas (el plural) es casi lo mismo en los dos idiomas. Pon la **s** al final:

**one taco** un taco

**two tacos** dos tacos

Y de vez en cuando, hay que añadir **es** al final:

**one watch** un reloj

**two watches** dos relojes

¡Ojo! Algunas palabras plurales son muy locas y tendrás que memorizarlas:

**one man** un hombre

**two men** dos hombres

**one child** un niño

**two children** dos niños

**one fish** un pescado

**two fish** dos pescados

**one tooth** un diente

**two teeth** dos dientes

¡Fíjate! No se pone la **s** en cada palabra como lo hacemos en español:

*Many good friends.* [méni gud frens] Muchos amigos buenos.

*A lot of big fish.* [a ló of big fish] Muchos peces grandes.

*Lots of new watches.* [lots of niú uáches] Muchos relojes nuevos.

*Inglés para latinos. Primer nivel: un camino hacia la fluidez (2003:28)*



## Advice!

- Tú sabes que muchas palabras en inglés se asemejan a su equivalente en español. Esto ocurre con bastante frecuencia en el mundo de los verbos. Mira:

absorber	<b>to absorb</b> [tu absórb]
controlar	<b>to control</b> [tu contról]
plantar	<b>to plant</b> [tu plant]
referir	<b>to refer</b> [tu rifér]
visitar	<b>to visit</b> [tu vísit]

- ¡Cuidado! ¡Las palabras parecidas pero no equivalentes están por todas partes!

<b>to assist</b> [asíst]	significa ayudar (no asistir)
<b>to embarrass</b> [embáras]	significa avergonzar (no embarazar)
<b>to contest</b> [cántest]	significa disputar (no contestar)

- Muchos verbos reflexivos en español son frases completas en el inglés:

acostarse	<b>to lie down</b> [tu lái dáun]
bañarse	<b>to take a bath</b> [tu téic a bas]
levantarse	<b>to stand up</b> [tu stan ap]
secarse	<b>to dry off</b> [tu drái of]
sentarse	<b>to sit down</b> [tu sit dáun]
vestirse	<b>to get dressed</b> [tu get drest]

Necesito bañarme.

**I need to take a bath.**

[ái nid tu téic a bas]

¿Quiere sentarse?

**Do you want to sit down?**

[du iú uánt tu sit dáun]



## Grammar!

→ Aprende la diferencia entre estas dos partes de la oración. Son tan importantes en el inglés como en el español:

Los adjetivos describen a los sustantivos:

**a beautiful day    an interesting idea**

Los adverbios describen al verbo explicándonos cómo se hace la acción:

**She works quietly.    They write clearly.**

Algunas palabras como **fast** [fast], **hard** [jard] y **late** [léit], toman tanto el lugar del adjetivo como del adverbio:

**It is a late program.** [et es a léit prógram]

**I am working late.** [ái am uérquin léit]

**She'll have a hard time.** [chil jav a jard táim]

**She will study hard.** [chi uíl stádi jard]


*Inglés para latinos. Segundo nivel (2009:131)*

II. 1. 4. 7. La *Gramática inglesa* (de F. Sánchez Benedito, 2003) está pensada para los hispanohablantes. Su título no indica que sea una gramática contrastiva; sin embargo, tendría todo el derecho a llevar ese nombre debido a la amplia cantidad de comentarios contrastivos que incluye. En la introducción, el autor explica que «esta gramática está concebida para las personas de habla española, y no es de extrañar, por lo tanto, que insistamos en la comparación de ambas lenguas, española e inglesa, poniendo de relieve los puntos de semejanza y, sobre todo, las diferencias entre los respectivos sistemas estructurales» (Sánchez Benedito, 2003:3). Como podemos ver, la comparación entre estructuras gramaticales de la lengua extranjera y la lengua materna del estudiante se considera aquí muy natural, casi obvia e indispensable en el aprendizaje del inglés. El manual explica las formas, la pronunciación y los usos de las siguientes categorías gramaticales: el nombre, el artículo, el adjetivo, el verbo, el adverbio, la preposición y la conjunción; así como la formación de palabras y la sintaxis del inglés, comparándolos,

en la medida de lo posible, con el español. Es importante mencionar que los fragmentos que presentamos provienen de la séptima edición de este manual y que su primera versión se publicó en 1975. Dicha gramática se ha convertido en una obra de referencia imprescindible en el aprendizaje-enseñanza del inglés y, además, hoy sigue siendo un gran éxito, lo que prueba que la gramática contrastiva es una excelente herramienta y una estrategia muy útil y eficaz en la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera.

## GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

### 2.12 EL GÉNERO



En inglés no existe el género puramente gramatical en los sustantivos, a diferencia del español o del francés. El género de los nombres en inglés depende del sexo. Así, son masculinos, y como tales tienen como referente al pronombre *he*, los sustantivos que designan una persona del sexo masculino:

There was a *man* in the room: *He* was sitting by the fire.

y son femeninos, con el pronombre *she* como referente, los nombres que designan una persona del sexo femenino:

The *girl* was reading a novel; *she* was about sixteen.

Las cosas son del género neutro, lo que se traduce en que tienen como referente al pronombre *it*:

I have a *house* in Spain: *it* overlooks the sea.

Los animales son también del género neutro, excepto cuando se quiere especificar el sexo, porque sean protagonistas de un cuento, por razones científicas, etc.

*Gramática inglesa (2003:22)*

### 5.3 ADJETIVOS DEMOSTRATIVOS

Los adjetivos demostrativos sirven, tanto en inglés como en español, para señalar la posición de las cosas, pero a diferencia del español que admite tres grados de proximidad (esto, eso y aquello), en inglés sólo hay dos: lo que está más próximo al que habla, *this* (este), y lo que está más alejado, *that* (ese o aquel). Los adjetivos demostrativos son invariables en género, pero tienen en cambio plural:

*Gramática inglesa (2003:62)*

<i>this</i> /ðɪs/ este, a	<i>these</i> /ði:z/ estos, as
<i>that</i> /ðæt/ ese, a	<i>those</i> /ðəʊz/ esos, as
aqueel, lla	aquellos, as

NOTA 1. Además de como demostrativo, *that* puede usarse en vez de *so*, con el significado de *tan* y cierto valor enfático:

It isn't <i>that</i> cold	No hace tanto frío
Is it <i>that</i> expensive?	¿Tan caro es?

NOTA 2. *This/that*, en lenguaje coloquial, pueden usarse para indicar gráficamente el tamaño de algo:

A snake *this/that* long      Una serpiente así de larga

*This* suele usarse al empezar historietas, chistes, etc., para centrar el personaje:

*This man* is on a bus and...      Va un hombre en un autobús y...

*Gramática inglesa (2003:63)*

II. 1. 4. 8. El libro *English Grammar for Students of Spanish. The Study Guide of Those Learning Spanish* (E. Spinelli, 2003) está destinado a los estudiantes que quieran aprender y perfeccionar su español, así como su inglés. Puede servir de manual de gramática inglesa o de gramática española. Cada capítulo empieza con una explicación general de un concepto gramatical y luego se analiza cómo funciona en ambas lenguas, es decir, en inglés y en español. Contiene ejercicios prácticos que se centran en las estructuras gramaticales más difíciles de aprender. También se ofrecen consejos útiles (*useful tips*), esto es, trucos o estrategias que ayudan a los estudiantes a aprender el material. A lo largo de todo el libro se pone énfasis en las aproximaciones y diferencias entre las dos lenguas. Además, contiene una parte llamada *CAREFUL* («cuidado») que advierte de las posibles dificultades o errores más frecuentes para los hablantes de inglés o español. El presente manual pertenece al grupo de libros cuya organización de material y estructura entera están basados en la comparación de dos lenguas.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

**CAREFUL** — The tense and mood of an English verb will rarely indicate if you should use the subjunctive in Spanish. As you can see in the examples above, a variety of English verb forms can require a subjunctive in a Spanish sentence.

■ infinitive

*I want you to study a lot.*

Quiero que Uds. **estudien** mucho.

*I advise you to eat a lot of vegetables.*

Te aconsejo que **comas** muchos vegetales.

■ future tense

*I doubt that Roberto will arrive today.*

Dudo que Roberto **llegue** hoy.

*It is possible that we will buy a new car.*

Es posible que **compremos** un coche nuevo.

■ present indicative

*I'm sorry that Julio is sick.*

*English Grammar for Students of Spanish. The Study Guide of Those Learning Spanish (2003: 83)*



## TRADUCCIÓN

**¡OJO!** – El tiempo y el modo de un verbo en inglés raras veces indicarán que se debe emplear el subjuntivo en español. Como se puede ver en los ejemplos más abajo, varias formas verbales en inglés requieren el subjuntivo en una frase española.

- Infinitivo

*I want you to study a lot.*

Quiero que Uds. estudien mucho.

*I advise you to eat a lot of vegetables.*

Te aconsejo que comas muchos vegetales

- El futuro

*I doubt that Roberto will arrive today.*

Dudo que Roberto llegue hoy.

*It is possible that we will buy a new car.*

Es posible que compremos un coche nuevo.

- El presente indicativo

*I'm sorry that Julio is sick.*

Siento que Julio esté enfermo.

**II. 1. 4. 9.** La *Gramática Oxford ESO* (P. Cuder Domínguez... [et al.], 2005) trata el material que los estudiantes deberían dominar después de los cuatro cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Está escrita en español y todas las oraciones modelo también están traducidas al español. Las autoras del manual son profesoras de inglés y, por lo tanto, conocen bien las dificultades con las que se enfrentan los alumnos de habla española. El manual comprende 93 unidades, organizadas según las categorías gramaticales que se analizan. El enfoque que se adopta en todo el libro es contrastivo: se comparan las estructuras gramaticales del inglés con las del español. Además, las autoras lo afirman en la introducción:

[...] destacan, además, aquellos aspectos en los que la lengua inglesa se diferencia de la castellana con objeto de propiciar una mejor comprensión de la gramática inglesa por parte de los alumnos. (P. Cuder Domínguez... [et al.], 2005:3)

Cabe destacar que los ejercicios están diseñados siguiendo el mismo criterio y están centrados en las estructuras que presentan más dificultad para los alumnos españoles. Como podremos observar, la gramática contrastiva sirve en el presente manual como estrategia que facilita la comprensión y el aprendizaje. Asimismo, aplicada a los ejercicios, constituye un medio óptimo de autocorrección y consolidación del material, centrado en los rasgos que diferencian la lengua extranjera de la lengua materna del alumno.

### GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO

## 1 Be: Present Simple (1)

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">AFIRMATIVA</th> <th style="text-align: left;">contracción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>I am</td><td>I'm</td></tr> <tr><td>You are</td><td>You're</td></tr> <tr><td>He/She/It is</td><td>He's/She's/It's</td></tr> <tr><td>We are</td><td>We're</td></tr> <tr><td>You are</td><td>You're</td></tr> <tr><td>They are</td><td>They're</td></tr> </tbody> </table> <p><b>Ejemplos</b>  <i>She is a doctor.</i> (Ella es médico.)  <i>It is cold outside.</i> (Hace frío fuera.)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">NEGATIVA</th> <th style="text-align: left;">contracción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>I am not</td><td>I'm not</td></tr> <tr><td>You are not</td><td>You aren't</td></tr> <tr><td>He/She/It is not</td><td>He/She/It isn't</td></tr> <tr><td>We are not</td><td>We aren't</td></tr> <tr><td>You are not</td><td>You aren't</td></tr> <tr><td>They are not</td><td>They aren't</td></tr> </tbody> </table> <p><i>She is not a doctor.</i> (Ella no es médico.)  <i>It is not cold outside.</i> (No hace frío fuera.)</p>	AFIRMATIVA	contracción	I am	I'm	You are	You're	He/She/It is	He's/She's/It's	We are	We're	You are	You're	They are	They're	NEGATIVA	contracción	I am not	I'm not	You are not	You aren't	He/She/It is not	He/She/It isn't	We are not	We aren't	You are not	You aren't	They are not	They aren't	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">INTERROGATIVA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Am I ...?</td></tr> <tr><td>Are you ...?</td></tr> <tr><td>Is he/she/it ...?</td></tr> <tr><td>Are we ...?</td></tr> <tr><td>Are you ...?</td></tr> <tr><td>Are they ...?</td></tr> </tbody> </table> <p><i>Is she a doctor?</i> (¿Es ella médico?)  <i>Is it cold outside?</i> (¿Hace frío fuera?)</p> <p>Las contracciones del verbo <b>be</b> son muy habituales al hablar:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr><td><i>She's a doctor.</i> (Ella es médico.)</td></tr> <tr><td><i>She isn't a doctor.</i> (Ella no es médico.)</td></tr> <tr><td><i>It's cold outside.</i> (Hace frío fuera.)</td></tr> <tr><td><i>It isn't cold outside.</i> (No hace frío fuera.)</td></tr> </tbody> </table> <p>Fíjate que en español se puede hacer una pregunta simplemente cambiando la entonación, pero en inglés has de cambiar el orden de las palabras:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr><td><i>Está en casa.</i></td><td>He's at home.</td></tr> <tr><td><i>¿Está en casa?</i></td><td>Is he at home?</td></tr> </tbody> </table>	INTERROGATIVA	Am I ...?	Are you ...?	Is he/she/it ...?	Are we ...?	Are you ...?	Are they ...?	<i>She's a doctor.</i> (Ella es médico.)	<i>She isn't a doctor.</i> (Ella no es médico.)	<i>It's cold outside.</i> (Hace frío fuera.)	<i>It isn't cold outside.</i> (No hace frío fuera.)	<i>Está en casa.</i>	He's at home.	<i>¿Está en casa?</i>	Is he at home?
AFIRMATIVA	contracción																																											
I am	I'm																																											
You are	You're																																											
He/She/It is	He's/She's/It's																																											
We are	We're																																											
You are	You're																																											
They are	They're																																											
NEGATIVA	contracción																																											
I am not	I'm not																																											
You are not	You aren't																																											
He/She/It is not	He/She/It isn't																																											
We are not	We aren't																																											
You are not	You aren't																																											
They are not	They aren't																																											
INTERROGATIVA																																												
Am I ...?																																												
Are you ...?																																												
Is he/she/it ...?																																												
Are we ...?																																												
Are you ...?																																												
Are they ...?																																												
<i>She's a doctor.</i> (Ella es médico.)																																												
<i>She isn't a doctor.</i> (Ella no es médico.)																																												
<i>It's cold outside.</i> (Hace frío fuera.)																																												
<i>It isn't cold outside.</i> (No hace frío fuera.)																																												
<i>Está en casa.</i>	He's at home.																																											
<i>¿Está en casa?</i>	Is he at home?																																											

Gramática Oxford ESO (2005:8)

**C** Marisa ha traducido estas frases al inglés. ¿Qué errores ha cometido? Corrígelas.

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 0 Hay tres restaurantes en mi pueblo. | There is three restaurants in my town.<br><u>There are three restaurants in my town.</u> |
| 1 Hace mucho calor hoy.               | It does very hot today.<br>_____   |
| 2 Son las tres en punto.              | They are three o'clock.<br>_____   |
| 3 No tenemos frío.                    | We don't have cold.<br>_____   |
| 4 ¿Cuántos años tiene tu vecino?      | How many years has your neighbour?<br>_____  |
| 5 ¿Eres médico?                       | You are doctor?<br>_____   |

Gramática Oxford ESO (2005:11)

## 62 Los pronombres personales

Los pronombres personales sustituyen al nombre. Fíjate en este ejemplo:

SUJETO	VERBO	COMPLEMENTOS
Fatima (Fátima ...)	saw ... vió ...	Gwen and Albert. ... a Gwen y Albert.)
She (Ella ...)	saw	them. ... los vió.) NO: She saw they.

**She (ella)** es un pronombre personal sujeto porque nos dice quién realiza la acción (ver) y va delante del verbo en inglés.

**Them (los, a ellos)** es un pronombre personal objeto porque en inglés va siempre detrás, aunque en español normalmente lo colocamos antes del verbo.

	SUJETO	OBJETO
SINGULAR	I (yo) You (tú) He (él) She (ella) It (ello, esto)	me (me, mí, conmigo) you (te, ti, contigo) him (le, lo, con él) her (le, la, con ella) it (le, lo, la, con él/ella)
PLURAL	We (nosotros) You (vosotros) They (ellos)	us (nos, con nosotros) you (os, con vosotros) them (les, los, las, con ellos)

El pronombre personal **it** en inglés se utiliza para referirse a:

Objetos:	I'm studying French. <b>It</b> is difficult. (Estudio francés. Es difícil.)
El tiempo:	<b>It's</b> cold. (Hace frío.)
La hora:	<b>It's</b> 6 o'clock. (Son las 6 en punto.)
Las días y las fechas:	<b>It's</b> Tuesday. (Es martes.)
Las distancias:	<b>It's</b> 200 miles to Cork. (Hay 200 millas a Cork.)
Los animales:	Look at that dog! <b>It</b> is big. (¡Mira ese perro! Es grande.)

Fíjate que en español no utilizamos un pronombre para estas situaciones, pero en inglés es esencial. NO podemos construir frases sin pronombre sujeto: *is is-Tuesday is-midnight*


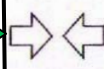
Gramática Oxford ESO (2005:130)

II. 1. 4. 10. La *Gramática esencial. Inglés* (D. B. Berry y A. T. Bergs, 2006) presenta un conjunto de conceptos gramaticales básicos. En un tamaño reducido, abarca tanto la versión en inglés británico como estadounidense, y está dedicada a los hispanohablantes cuyo nivel de inglés es básico. No obstante, puede resultar muy útil para los que quieran repasar sus conocimientos de inglés, en particular las nociones gramaticales básicas. El material está presentado de una manera clara y concisa. Su estructura es la siguiente: se enseñan las reglas más peculiares de la lengua inglesa junto con las que más se diferencian de la lengua española y, por esa misma razón, al ser difíciles de aprender para algunos alumnos, se ofrecen pequeños trucos que pueden ayudar a memorizar más rápidamente estas reglas gramaticales. Con ayuda de diferentes símbolos, se indica en el libro dónde se pueden encontrar los comentarios contrastivos, las peculiaridades de la gramática inglesa y los trucos de memorización. El libro contiene numerosos comentarios de gramática contrastiva de español e inglés. Asimismo, señala los errores más comunes que cometen los estudiantes de habla española. Es un ejemplo magnífico el hecho de que en un volumen de tamaño no muy grande se pueden enseñar los conceptos gramaticales básicos de una lengua y con más eficacia aún si se concentra en un lector bien definido y se aplican comentarios de gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje.

**GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: ALTO**

**Pronombres de sujeto**

Singular		Plural	
<b>I</b>	<i>yo</i>	<b>we</b>	<i>nosotros, nosotras</i>
<b>you</b>	<i>tú, usted</i>	<b>you</b>	<i>vosotros, vosotras, ustedes</i>
<b>he</b>	<i>él</i>		
<b>she</b>	<i>ella</i>	<b>they</b>	<i>ellos, ellas</i>
<b>it</b>	<i>(eso)</i>		



 En primer lugar, hay que destacar una diferencia respecto al español: existe una sola forma que corresponde a las españolas "tú", "usted", "vosotros" y "ustedes": **you**. El pronombre **you** puede, dependiendo del contexto, expresar singular o plural. Además, en inglés no hay ningún pronombre que se utilice únicamente en un contexto formal con un matiz de cortesía, como "usted" y "ustedes" en español:

<b>You're mean!</b>	<i>¡Qué malo eres!</i>
<b>You two should do your homework.</b>	<i>Vosotros dos deberíais hacer vuestros deberes.</i>
<b>Would you like coffee, tea, or juice?</b>	<i>¿Quiere café, té o zumo?</i>

*Gramática esencial. Inglés (2006:44)*

## Palabras compuestas con any-

La palabra **any** y sus compuestos (como **anyone** o **anywhere**) se utilizan en aquellas oraciones negativas que se corresponden con una oración afirmativa en la que se utiliza **some** o palabras semejantes como **someone** o **somewhere**. En los complementos de tiempo, no se usa un compuesto con **any** sino **ever**.

Cuando el sujeto es negativo, se utilizan al final de la oración palabras compuestas con **any**.

**No one ever said anything.**  
**Few sloths went anywhere.**

*Nadie dijo nunca nada.*  
*Solo unos pocos perezosos fueron a alguna parte.*

Cuando se utiliza un adverbio negativo delante del verbo, detrás del verbo se utilizan compuestos con **any-** en lugar de compuestos con **some-**.

**Kerry seldom talked to anybody.**  
**Duncan almost never does anything.**

*Kerry rara vez hablaba con alguien.*  
*Duncan casi nunca hace nada.*

En español se suelen utilizar objetos, complementos de tiempo, etc., en forma negativa. Si en inglés aparecen detrás del verbo, lo más frecuente es utilizar **not** seguido de un compuesto con **any-**.

**There weren't any more.**  
**I couldn't find my gloves anywhere.**

*Ya no quedaba ninguno.*  
*No encontraba mis guantes en ningún lado.*



En oraciones interrogativas totales, los compuestos de **any-** son también muy frecuentes.

**Has anybody seen my raincoat?**  
**Has Seymour blabbed the secret to anyone yet?**

*¿Ha visto alguien mi gabardina?*  
*¿Le ha contado ya Seymour el secreto a alguien?*

*Gramática esencial. Inglés (2006:99)*

## GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA EN LOS MANUALES DE LENGUA INGLESA ANALIZADOS EN EL PRESENTE CAPÍTULO:

GRADO DE APLICACIÓN	TÍTULO
<b><u>ALTO</u></b> (más de 15 comentarios de gramática contrastiva)	<i>Gramática inglesa comparada</i> <i>Inglés paso a paso para hispanohablantes</i> <i>A Spanish-English, English-Spanish Translation Companion for Spanish Learners of English</i>

	<p><i>Gramática inglesa para estudiantes españoles</i></p> <p><i>Inglés para latinos. Primer nivel: un camino hacia la fluidez</i></p> <p><i>Inglés para latinos. Segundo nivel</i></p> <p><i>Gramática inglesa</i></p> <p><i>English Grammar for Students of Spanish. The Study Guide of Those Learning Spanish</i></p> <p><i>Gramática Oxford ESO</i></p> <p><i>Gramática esencial. Inglés</i></p>
<p><b><u>MEDIO</u></b> (de 5 a 15 comentarios de gramática contrastiva)</p>	<p><i>Ninguno</i></p>
<p><b><u>BAJO</u></b> (de 1 a 5 comentarios de gramática contrastiva)</p>	<p><i>El método linkword</i></p>

### III. CONCLUSIONES

Es evidente que la aplicación de la gramática contrastiva constituye una estrategia de aprendizaje y comunicación, dado que se recurre a la lengua nativa como instrumento para facilitar la comprensión, la memorización y, en consecuencia, el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera, así como para poder superar determinadas dificultades o desafíos comunicativos. Apoyarse en el conocimiento de la lengua materna para resolver ciertos problemas de comunicación ha de ser considerado un recurso estratégico, ya que, como es conocido, el estudiante suele acudir a esta estrategia para compensar las carencias o insuficiencias del conocimiento de la lengua objeto de estudio. Obviamente, en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras se utiliza como estrategia, dado que se emplea conscientemente y con el propósito de facilitar la comprensión y el aprendizaje de estructuras gramaticales de la lengua estudiada.

La gramática contrastiva constituye, pues, una excelente estrategia que acelera el aprendizaje de conceptos nuevos a partir del conocimiento previo, y es muy eficaz tanto para enseñar como para aprender un idioma extranjero. Por ello, puede ser muy beneficiosa para profesores, estudiantes y autores de manuales. De hecho, como hemos podido ver a lo largo de nuestro trabajo, numerosos manuales de lenguas extranjeras se benefician y emplean los resultados de la investigación en el campo de la lingüística contrastiva.

Como nos planteamos en la introducción hemos analizado cien manuales para la enseñanza o el aprendizaje de lenguas extranjeras, de ellos 23 de lengua rusa, 24 de lengua polaca (15 pertenecen a dos colecciones de libros), 42 de lengua española (29 pertenecen a cinco colecciones distintas) y 11 de lengua inglesa. Cabe mencionar que aunque comenzamos nuestro trabajo en la tesis doctoral estudiando la aplicación de la gramática contrastiva en los manuales de lenguas rusa y polaca. No obstante, para dar más peso a nuestra investigación y presentar resultados más completos y contundentes, decidimos comprobar nuestras hipótesis ampliando nuestra investigación con los manuales de otras lenguas, como son el español y el inglés. Esta elección fue motivada principalmente por el hecho de que actualmente impartimos cursos de Lingüística y Lengua española en Estados Unidos y empleamos con frecuencia material publicado en

## CONCLUSIONES

ambas lenguas. No hemos pretendido exponer todos los manuales existentes en el mercado, sino tan sólo presentar una selección de dichos libros, que o bien hemos utilizado en nuestro propio proceso de aprendizaje de varias lenguas o bien hemos usado en nuestro trabajo docente durante los 12 años que llevamos enseñando en distintos países.

Para estudiar y cuantificar el grado de aplicación de gramática contrastiva, dentro de nuestro enfoque metodológico, hemos establecido un criterio que estimamos preciso, lógico y congruente: los manuales en los que se emplea más de 15 comentarios de gramática contrastiva los clasificamos como de grado alto de aplicación de gramática contrastiva, los libros en los que aparecen de cinco a 15 comentarios contrastivos los hemos agrupado en la categoría de manuales de grado medio de aplicación de gramática contrastiva y los libros que contienen menos de cinco explicaciones contrastivas los hemos calificado como de grado bajo de aplicación de gramática contrastiva.

<b>GRADOS DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA</b>	
<b>Alto</b>	más de 15 comentarios de gramática contrastiva
<b>Medio</b>	de cinco a 15 explicaciones contrastivas
<b>Bajo</b>	menos de cinco comentarios contrastivos

Nuestro criterio nos ha permitido determinar que de los cien manuales de lenguas extranjeras analizados, en 83 el grado de aplicación de la gramática contrastiva es alto. Entre éstos encontramos 40 manuales de lengua española, diez de lengua inglesa, 18 de lengua polaca y 15 de lengua rusa. 17 libros contienen menos de 15 explicaciones contrastivas; esto es, su grado de aplicación de gramática contrastiva es medio (11 manuales) o bajo (6 manuales). Merece la pena mencionar que las cinco colecciones de manuales de lengua española y las dos de lengua polaca se caracterizan por un alto grado de aplicación de gramática contrastiva.

Nuestra investigación nos ha permitido formular las siguientes conclusiones:

- La gramática contrastiva, a pesar de haber sido muy criticada –principalmente en su versión más rígida y estricta–, continúa vigente. Su rechazo ha sido más aparente que real, puesto que nunca se ha dejado de investigar en el campo de



## CONCLUSIONES

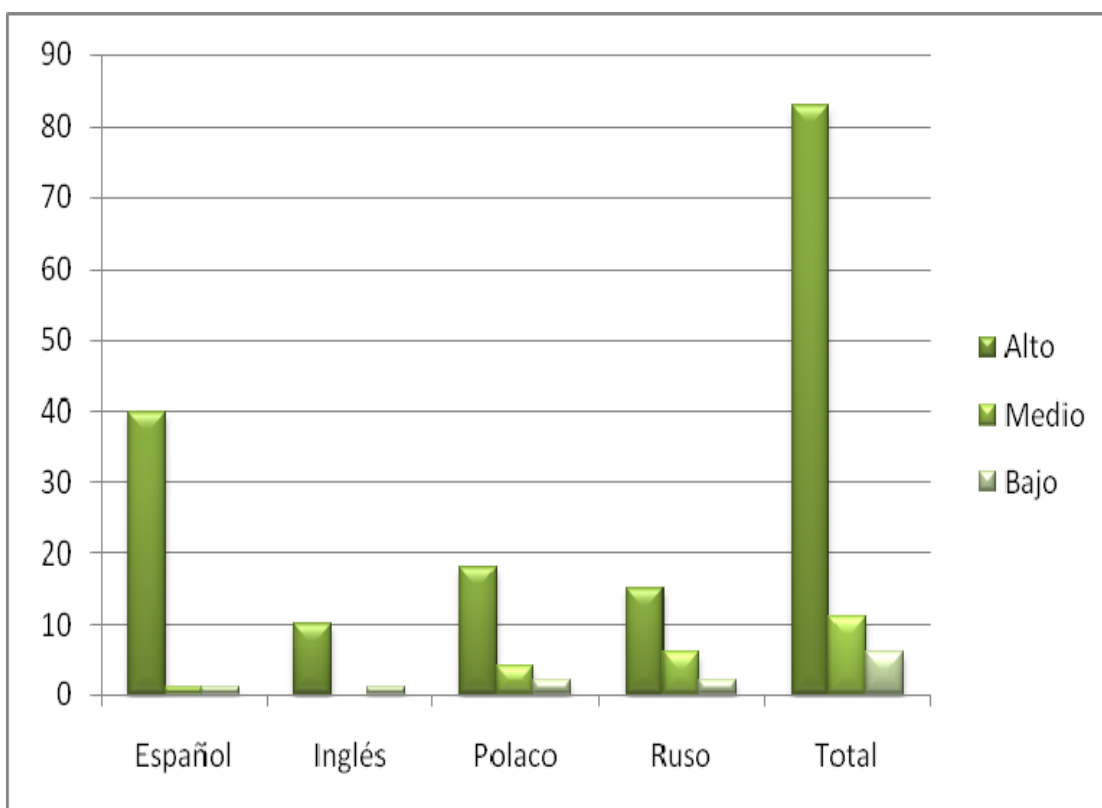
los estudios contrastivos. Es más, la metodología de la lingüística contrastiva se ha seguido aplicando a la enseñanza de lenguas extranjeras. Incluso podemos decir que en la actualidad se está produciendo una revalorización de la lingüística contrastiva y está resurgiendo en los nuevos manuales de lenguas extranjeras.

Hemos podido ver de nuestro análisis que últimamente se ha publicado un gran número de colecciones de libros que emplean el mismo tipo de comentarios contrastivos aplicados a distintas lenguas, y que sirven de estrategia que favorece el aprendizaje. Dichas series gozan de gran éxito y popularidad. La cantidad de manuales publicados en esas colecciones vuelve a demostrar que existe una gran demanda de este tipo de material. Incluso se siguen elaborando manuales que tratan otros idiomas.

<b>GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA EN MANUALES DE LENGUAS EXTRANJERAS ANALIZADOS EN EL PRESENTE TRABAJO</b>					
<b>LENGUA</b>	<b><u>ESPAÑOLA</u></b>	<b><u>INGLESA</u></b>	<b><u>POLACA</u></b>	<b><u>RUSA</u></b>	<b><u>TOTAL</u></b>
<b><u>ALTO</u></b> (más de 15 comentarios de gramática contrastiva)	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b><u>83</u></b>
<b><u>MEDIO</u></b> (de 5 a 15 comentarios de gramática contrastiva)	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b><u>11</u></b>
<b><u>BAJO</u></b> (de 1 a 5 comentarios de gramática contrastiva)	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b><u>6</u></b>

## CONCLUSIONES

Veamos el siguiente gráfico con los datos que hemos expuesto anteriormente.

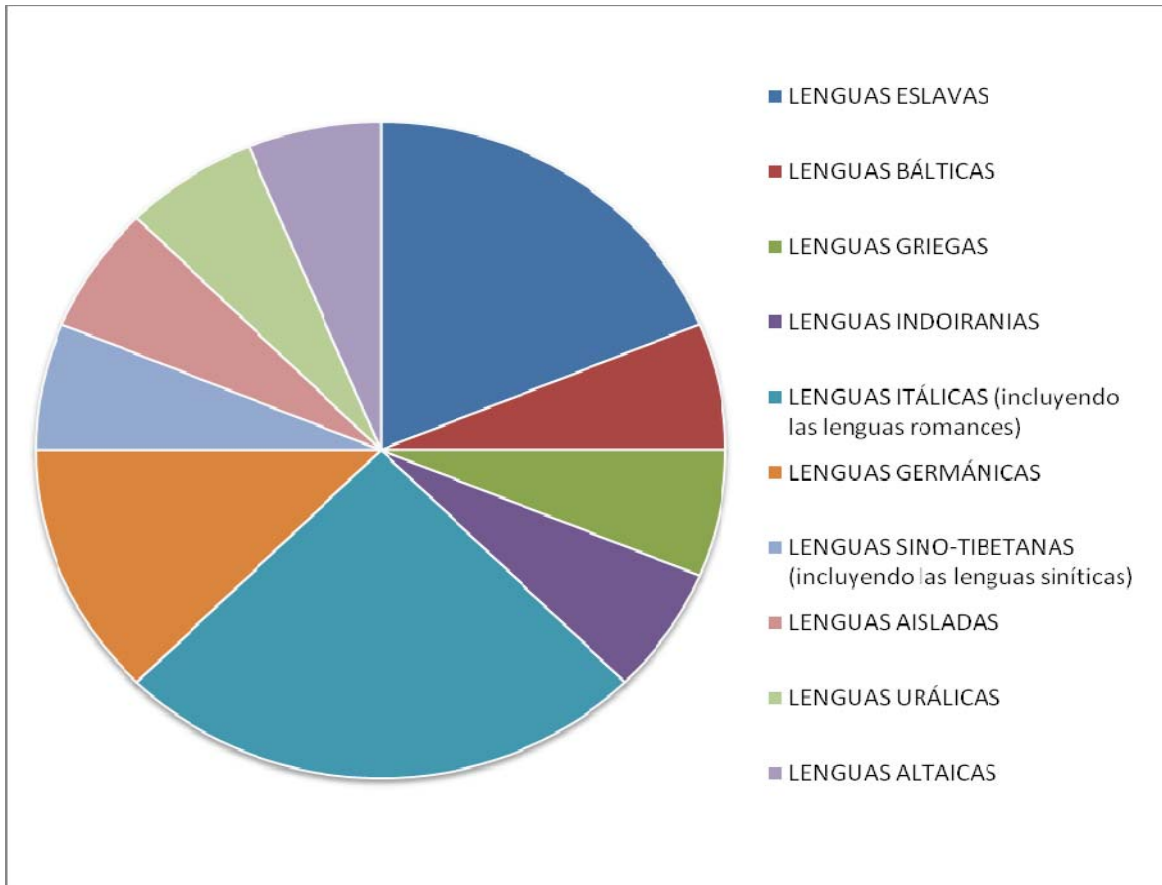


- Además, nuestra investigación ha demostrado que realmente no importa cuál sea la distancia lingüística entre los idiomas comparados, esto es, la distancia entre la lengua extranjera y la lengua materna del estudiante. Los manuales analizados en nuestra investigación comparan lenguas que pertenecen a la misma familia de idiomas y lenguas bastante alejadas, es decir, idiomas que aparentemente tienen muy poco en común. Por ejemplo, se analizan las semejanzas y diferencias de ruso y español, polaco y turco o lituano, y español y húngaro o japonés. Así pues, entre las lenguas estudiadas en los manuales investigados se incluyen tres lenguas eslavas (ruso, polaco y ucraniano), una griega (griego), una báltica (lituano), una indoirania (iraní o persa), cuatro lenguas romances (español, italiano, portugués y francés) incluyendo dos variantes (brasileño y español de América), y dos germánicas (inglés y alemán). Todas éstas pertenecen a la familia de idiomas indoeuropeos, pero se analizan también dos lenguas de Asia: una lengua sinítica (chino) y una lengua aislada (japonés), así como una lengua urálica (húngaro) y una altaica (turco). En total, hemos estudiado libros que comparan 12 lenguas indoeuropeas de seis subfamilias diferentes y cuatro que pertenecen a otras familias de idiomas.

**CONCLUSIONES**

<b>LENGUAS COMPARADAS EN LOS MANUALES ANALIZADOS EN LA PRESENTE INVESTIGACIÓN</b>	
<b>LENGUAS INDOEUROPEAS</b>	<b>LENGUAS DE OTRAS FAMILIAS DE IDIOMAS</b>
<p><u>LENGUAS ES LAVAS</u>: el polaco, el ruso, el ucraniano</p> <p><u>LENGUAS B ÁLTICAS</u>: el lituano</p> <p><u>LENGUAS GRIEGAS</u>: el griego</p> <p><u>LENGUAS INDOIRANIAS</u>: el persa</p> <p><u>LENGUAS ITÁLICAS</u> (<u>incluyendo las lenguas romances</u>): el español (el español peninsular y el de América), el portugués (incluyendo el brasileño), el italiano, el francés.</p> <p><u>LENGUAS GERMÁNICAS</u>: el inglés y el alemán</p>	<p><b>LENGUAS SINO-TIBETANAS</b> (incluyendo las lenguas siníticas): el chino</p> <p><b>LENGUAS AISLADAS</b>: el japonés</p> <p><b>LENGUAS URÁLICAS</b>: el húngaro</p> <p><b>LENGUAS ALTAICAS</b>: el turco</p>

Veamos el siguiente gráfico que muestra los idiomas comparados en los manuales analizados en nuestro trabajo.



**CONCLUSIONES**

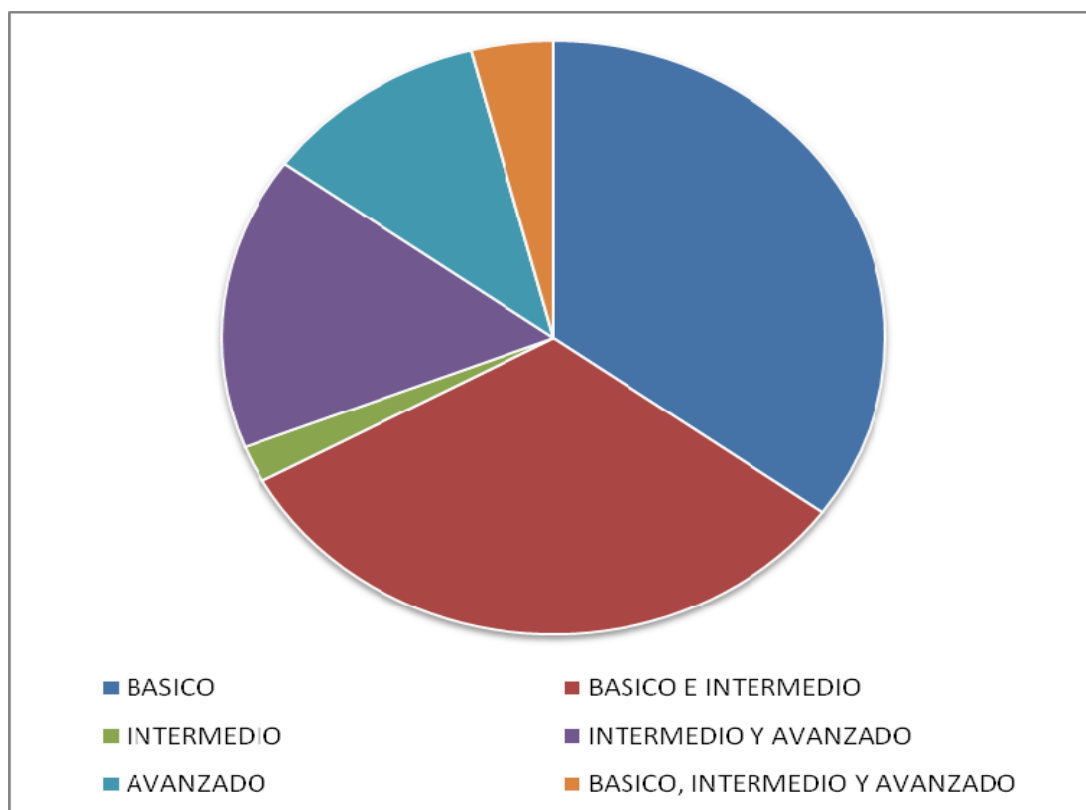
<b>PAREJAS DE IDIOMAS COMPARADOS EN LOS MANUALES ANALIZADOS EN EL PRESENTE TRABAJO</b>	
<b>LENGUA ENSEÑADA</b>	<b>LENGUA MATERNA DEL ESTUDIANTES</b>
RUSO	ESPAÑOL INGLÉS POLACO
POLACO	LITUANO TURCO RUSO UCRANIANO
	UCRANIANO INGLÉS ALEMÁN FRANCÉS ESPAÑOL ITALIANO LENGUAS INDOEUROPEAS (en general)
INGLÉS	ESPAÑOL
ESPAÑOL DE AMÉRICA	ESPAÑOL PENINSULAR
ESPAÑOL	CHINO JAPONÉS HÚNGARO PERSA GRIEGO RUSO UCRANIANO POLACO INGLÉS ALEMÁN FRANCÉS PORTUGUÉS (incluyendo el brasileño) ITALIANO

## CONCLUSIONES

- Asimismo, nuestro trabajo ha permitido descubrir que la gramática contrastiva puede utilizarse en manuales de cualquier nivel de enseñanza: básico, intermedio o avanzado. Hemos analizado textos dirigidos a estudiantes de diferentes niveles de competencia lingüística, de ellos 35 de nivel básico, 2 de nivel intermedio y 11 de nivel avanzado. Es importante señalar que algunos de estos manuales se pueden emplear en dos niveles (básico e intermedio o intermedio y avanzado) o incluso en los tres.

<b>NIVELES DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE LOS MANUALES ANALIZADOS EN NUESTRO TRABAJO</b>	
BÁSICO	<b>35</b>
BÁSICO E INTERMEDIO	<b>32</b>
INTERMEDIO	<b>2</b>
INTERMEDIO Y AVANZADO	<b>16</b>
AVANZADO	<b>11</b>
BÁSICO, INTERMEDIO Y AVANZADO	<b>4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>

Veamos el siguiente gráfico con los datos que hemos expuesto anteriormente.



## CONCLUSIONES

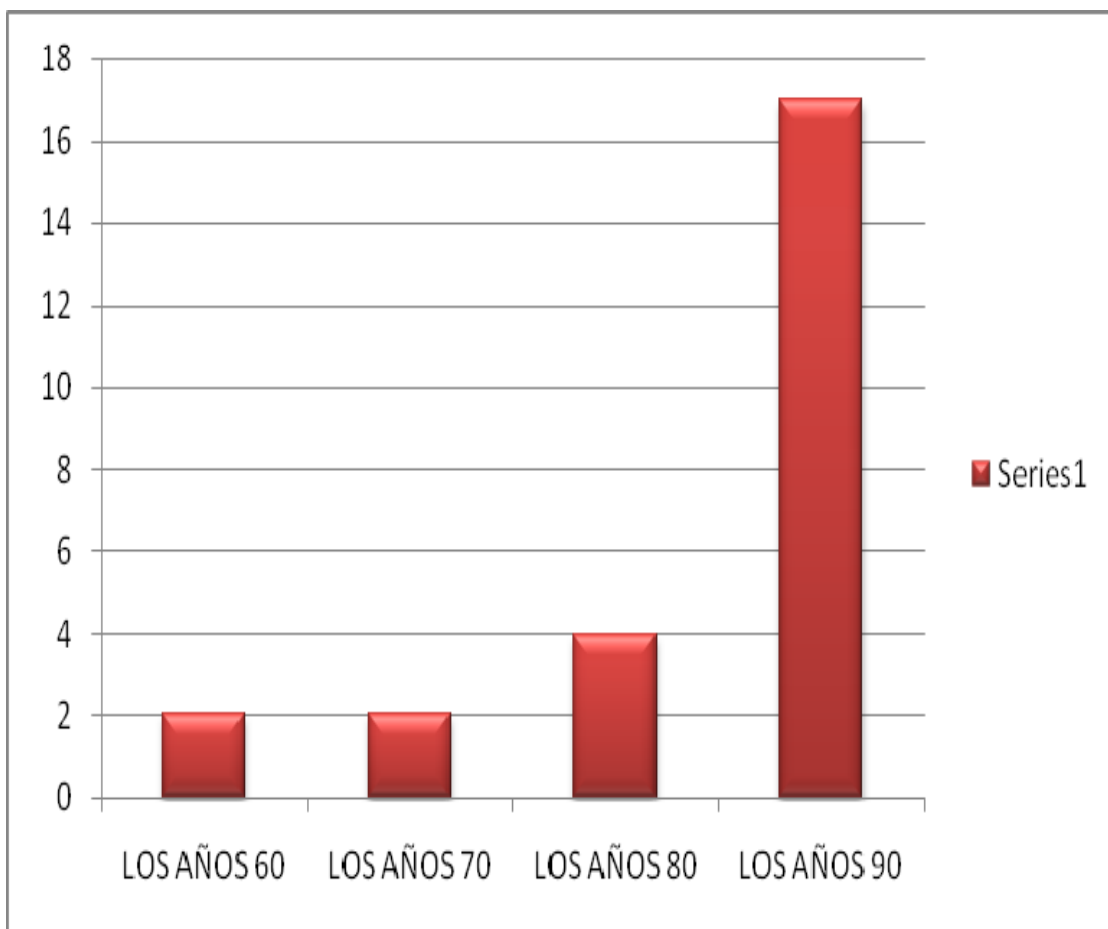
- Hemos observado, igualmente, que de los cien manuales de lenguas extranjeras analizados, 25 se publicaron antes del año 2000. Los otros 75 lo fueron a partir de ese año, y 55 de éstos en los cinco últimos años. 51 se caracterizan por poseer un alto grado de aplicación de gramática contrastiva. De los primeros, el más antiguo se editó en el año 1960, el siguiente en 1965, dos manuales en los años setenta, cuatro en los ochenta y 17 en los noventa. Esto demuestra que, efectivamente, la gramática contrastiva nunca ha dejado de utilizarse como estrategia que facilita la comprensión y el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera, a pesar de las fuertes críticas de que ha sido objeto. En efecto, sigue empleándose, e incluso podemos afirmar que en la actualidad se observa un resurgimiento tanto de los estudios contrastivos en general como de la aplicación de la gramática contrastiva en manuales de lenguas extranjeras en particular. Nuestra investigación demuestra, especialmente por las cifras de los cinco últimos años, que actualmente existe una gran demanda en el mercado de manuales de corte contrastivo dirigidos a un lector muy específico, cuya lengua materna está bien determinada y sirve de punto de partida para la elaboración del material didáctico.

Teniendo en cuenta mi profesión actual, hemos incluido también un gran número de libros presentados en nuestro trabajo dedicados a la enseñanza del español, lengua que goza de gran popularidad en la actualidad y para cuya enseñanza se necesitan gran cantidad de manuales destinados a lectores distintos en función de su lengua materna. Por otro lado, la inclusión de los numerosos manuales para el aprendizaje de esta lengua en nuestra investigación demuestra que la investigación sobre la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras está de plena actualidad en los EE. UU. donde estamos trabajando.

<b>MANUALES PUBLICADOS ANTES DEL AÑO 2000</b>	
LOS AÑOS 60 (1960, el más antiguo)	<b>2</b>
LOS AÑOS 70	<b>2</b>
LOS AÑOS 80	<b>4</b>
LOS AÑOS 90	<b>17</b>
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

## CONCLUSIONES

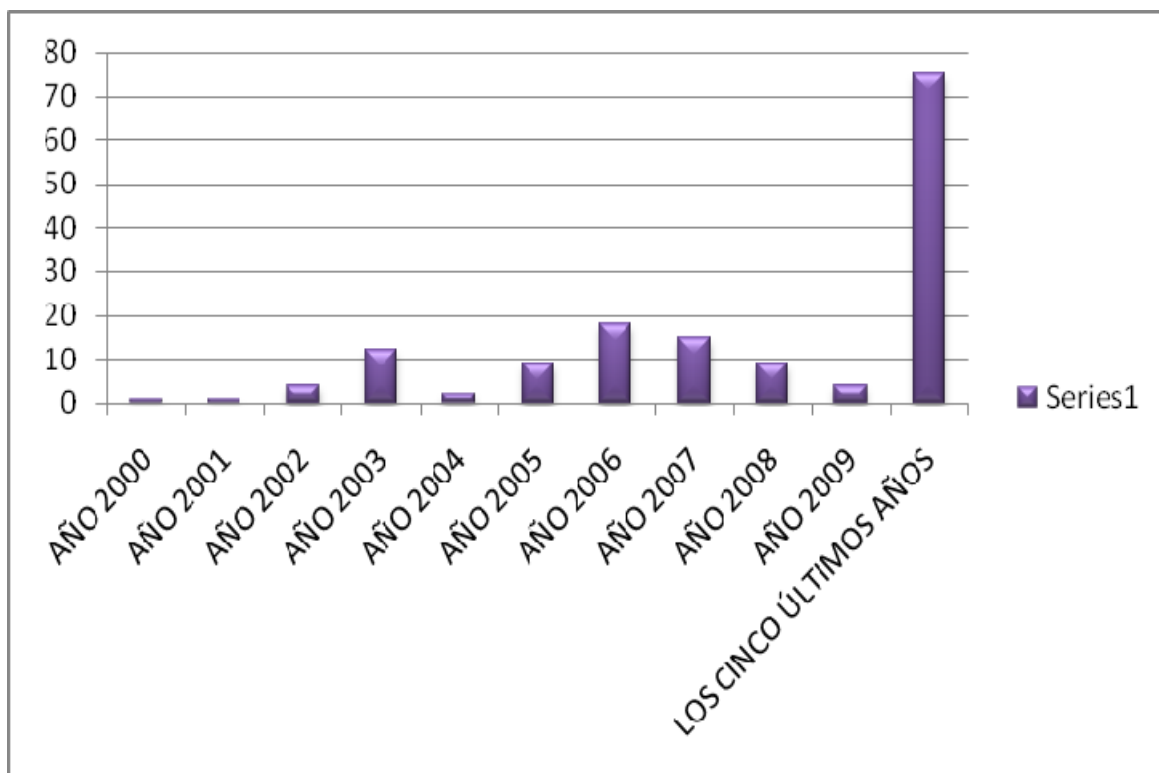
Veamos el siguiente gráfico con los datos especificadas en el cuadro anterior.



<b><u>MANUALES PUBLICADOS A PARTIR DEL AÑO 2000</u></b>	
AÑO 2000	<b>1</b>
AÑO 2001	<b>1</b>
AÑO 2002	<b>4</b>
AÑO 2003	<b>12</b>
AÑO 2004	<b>2</b>
AÑO 2005	<b>9</b>
AÑO 2006	<b>18</b>
AÑO 2007	<b>15</b>
AÑO 2008	<b>9</b>
AÑO 2009	<b>4</b>
<b>TOTAL</b>	<b><u>75</u></b>
<b>PUBLICADOS LOS CINCO ÚLTIMOS AÑOS</b>	<b><u>55</u></b>
<b>Manuales publicados los cinco últimos años que se caracterizan por el alto grado de aplicación de la gramática contrastiva.</b>	<b><u>51</u></b>

## CONCLUSIONES

Vemos el siguiente gráfico que presenta los datos expuestos en el cuadro anterior.



- Nuestra investigación ha permitido descubrir que son numerosos los manuales que tratan de explicar los conceptos gramaticales más problemáticos en función de la lengua materna del estudiante. La referencia a las normas y estructuras equivalentes y diferentes en la lengua materna del alumno y en la extranjera se considera una estrategia para ayudar al estudiante en el proceso consciente de construir su nuevo conocimiento a base de asociaciones con el conocimiento previo. Por otro lado, como hemos podido observar en nuestra investigación, para evitar la simplificación, la excesiva generalización y la dependencia de la lengua materna por parte del estudiante, se le advierte de que no siempre es posible encontrar equivalentes directos en ambos idiomas. Asimismo, en un relevante número de manuales (22 libros, lo que constituye un 22% de todos los investigados) se analizan muestras de los errores más frecuentes que cometen los hablantes de una determinada lengua materna en un idioma extranjero y se ofrecen fórmulas para corregirlos y maneras de evitarlos. Estos datos habitualmente provienen del análisis de errores en producciones reales –escritas o habladas– de estudiantes. Así pues, los comentarios contrastivos se utilizan como una herramienta que facilita el aprendizaje y que, al mismo tiempo, reduce



la transferencia negativa y previene ciertos errores. Cabe señalar también que en varios libros que prometen enseñar una lengua extranjera de la forma más sencilla y más eficaz se utilizan comentarios de corte contrastivo como estrategia principal para conseguir ese objetivo.

- Nuestra investigación ha demostrado también que, aunque, tradicionalmente, una de las críticas más fuertes que se ha venido haciendo al método de análisis contrastivo consistía en su limitación para comparar elementos formales de la lengua sin tener en cuenta el valor comunicativo, los diferentes registros y el contexto sociocultural, varios ejemplos en los manuales analizados confirman que esta opinión ya no está vigente (Véanse, por ejemplo, p. 122, p. 166 o p. 196). Además, precisamente estas críticas han contribuido al resurgimiento del análisis contrastivo, que ahora se aplica tanto a las categorías universales como a las funciones comunicativas en las diferentes lenguas.
- Además, nuestro trabajo ha dejado claro que la lingüística contrastiva no excluye otros métodos o planteamientos en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que puede aplicarse a cualquiera de ellos y complementarlos perfectamente (Véanse, por ejemplo, p. 135, p. 182 o p. 233). Por otra parte, los comentarios de corte contrastivo se pueden emplear eficazmente como una estrategia de aprendizaje tanto para enseñar la gramática de una lengua extranjera como para cualquier otro tipo de contenido lingüístico, por ejemplo el aspecto sociocultural o el léxico. Igualmente, es posible diseñar ejercicios y actividades, siguiendo el mismo criterio, centrados en los rasgos que diferencian la lengua extranjera de la lengua materna del alumno y que presentan más dificultades durante el proceso de su asimilación. (Véanse, por ejemplo, p. 198 o p. 248). Esos ejercicios, cuyo objetivo principal es la práctica basada en la asociación y comparación de conceptos (y no sólo en la repetición automática de estructuras), están dedicados también a detectar errores que los hablantes de una determinada lengua materna cometen con más frecuencia en la lengua extranjera que pretenden aprender. Asimismo, este tipo de actividades hacen reflexionar a los estudiantes sobre lo que es correcto y lo que no lo es, y los convierte en usuarios conscientes de la lengua, una habilidad que es imprescindible para poder comunicarse correctamente y con fluidez en un idioma extranjero. Sin duda alguna, la

gramática contrastiva aplicada a los ejercicios constituye un excelente medio de autocorrección y consolidación del material.

- La investigación nos ha permitido evidenciar también que la gramática contrastiva se aplica en manuales de idiomas extranjeros destinados a distintos tipos de receptores, sin excluir a lectores con muy poca formación y conocimientos de gramática. Como hemos podido observar, la gramática contrastiva se puede aplicar de manera comprensible, clara y sin usar excesivamente el metalenguaje. En algunos cursos se reduce al máximo la terminología lingüística especializada, y llegan a utilizarse recursos tan discutibles como «palabras chiquititas» para denominar los artículos, «palabras personales» para hablar de los pronombres personales o «formas básicas de palabras de acción» para referirse a los infinitivos (Véanse, por ejemplo, p. 240) Aparte de eso, como han afirmado varios autores de manuales, algunos estudiantes encuentran difícil el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera porque nunca han aprendido las nociones gramaticales básicas de su idioma nativo. Por lo tanto, la gramática contrastiva constituye una herramienta muy útil para adquirir el conocimiento de la estructura gramatical, tanto de una lengua extranjera como de la lengua materna.

Nuestra investigación ha demostrado que la gramática contrastiva ha estado vigente y sigue de plena actualidad hoy en día. Es esencial para los profesores en el diseño de programas y materiales de enseñanza, así como para los autores de manuales. Además, la gramática contrastiva sirve de ayuda no solamente a los docentes y especialistas en el campo de los estudios contrastivos, sino a cualquier alumno, incluso a aquéllos con muy poco conocimiento de la terminología lingüística. Los comentarios de gramática contrastiva son un gran apoyo para los autodidactas, que no pueden contar con la ayuda de un profesor y no tienen con quién consultar sus dudas e hipótesis sobre la lengua extranjera.

## SUMMARY (RESUMEN EN INGLÉS)

Contrastive Linguistics declined in popularity for a time after its initial acclaim. Harsh criticism was mounted against it, especially in its most strict and rigid interpretation, for being too simplistic and for not fulfilling the objectives it purported to accomplish. It was replaced by methods and disciplines that took into account other factors that influenced the success of foreign language learning or teaching. However, in recent times we have seen a resurgence in contrastive studies.

The principle objective of this study is to demonstrate how contrastive grammar has been and continues to be pertinent, and is being increasingly used as an effective learning strategy in many foreign language textbooks, as well as to analyze the level of utilization of contrastive grammar in said manuals.

Likewise, this study proves that contrastive linguistics in its current form can be used for important didactic objectives as evidenced by its noteworthy place in the writing of said texts. This study also sets out to prove that contrastive grammar can be applied to any language (no matter the linguistic distance between the foreign language and mother tongue of the student), to any instructional level (basic, intermediate, or advanced) and to any type of recipient (no matter what type educational background or grammatical knowledge).

In order to achieve said objectives, the author has studied a series of manuals that teach Russian, Polish, English, and Spanish to students with many different mother tongues. The selection criteria of manuals analyzed in this study has been primarily those texts used by the author, that is to say that the majority of texts cited in this study have been used by the author as either main texts or supplementary manuals during her twelve year span of teaching mostly Russian, Polish, Spanish and English, in various countries. It should be noted that it was not the author's intention to study an exhaustive list of all the manuals on the market, but to simply present a selection of said manuals.

This idea for this study originated when the author began to research the application of contrastive grammar in texts that taught Russian and Polish. However, so

that the present research may be given more weight and in order to present more complete and conclusive results the author decided to widen the scope of the study by adding analysis of other foreign language textbooks, specifically English and Spanish manuals. Likewise it is important to mention that one reason there were so many Spanish language manuals analyzed in this study is that the author has spent more years studying and teaching this language than any of the others.

The methodology used for the research in this study is based upon the analysis of the manuals chosen and the inclusion of commentaries based on contrastive linguistics in the manuals as supported by the selected portions of the said texts. One hundred manuals written for those teaching or learning a foreign language were analyzed, of these 23 were presenting the Russian tongue, 24 taught Polish (15 of which belong to two series of manuals), 42 presented the Spanish language (29 of which belong to five different series) and 11 taught English. In order to quantify the level of applied contrastive grammar the author has established the following criteria: manuals that use 15 or more commentaries based on contrastive grammar are classified as having a high level of applied contrastive grammar, while texts containing five to 15 contrastive commentaries are grouped into a medium level of applied contrastive grammar, and those books containing less than five explanations based on contrastive grammar are deemed to have a low level of applied contrastive grammar. As a practical matter arrows are used to help the reader locate the specific parts that are related to contrastive linguistics and grammatical explanations from manuals published in a language other than Spanish have been translated into Spanish. Please note that more excerpts from Spanish language publications have been included as these did not require translation.

This study consists of two parts: theory and practical application. The theoretical section includes an introduction of the subject at hand, it defines the basic principles of the study, and then presents the main methods used in the teaching of foreign languages with the objective of showing the development of said field and to offer a larger context from which the studies of contrastive linguistics have emerged. It must be noted that on one hand, the methodological evolution of language teach has not been linear in nature, but that different methods and approaches have been superimposed on one another and have coexisted, and that on the other hand, as methods were introduced they tended to

be less defined, less clear, and the differences among them were less notable. The methods analyzed, in chronological order are the following: the traditional method also known as grammar and translation, the direct method, the audio-oral or audio-lingual, the situational method, the structural global audio-visual method (SGAV), the notional functional syllabus, the communicative approach, the method based on the suggestopedia, the total physical response method (TPR), the silence method, the communal method, and the global approach.

It is worth noting that there currently exists a greater tolerance in the teaching of second languages, which is reflected by an eclectic attitude that allows for a diversity of methodological tendencies. It is necessary to emphasize as well that one tends to teach a great assortment of strategies from which the student may choose the most useful and effective from his or her point of view, and among those, in the author's opinion, is that the association of previous knowledge with the new material, for example, contrasting grammar of the mother tongue with the foreign language.

The theoretical part also includes a study of Contrastive Linguistics as a part of Applied Linguistics, as well as an analysis of its three research models, including the different projects that these models have given rise to, as well as their pedagogical contributions and criticisms of the objectives and results of contrastive linguistics research. In spite of these criticisms, comparing structures in both the mother and foreign tongue and identifying possible errors caused by problem areas are both very useful tools for the design of teaching materials. The updated version directs attention towards analysis and preparation of materials, the evaluation of textbook content, and the preparation of curricula. For this reason one can conclude that the rejection that contrastive linguistics has apparently suffered is more rhetorical than real, as evidenced the fact that contrastive studies have consistently been carried out and also because the methodology for teaching the second language associated with contrastive linguistics was always consistently used; what's more, presently it seems that contrastive linguistics in and of itself is undergoing a reassessment. This is true because even though there were mistakes and objectives that went unfulfilled, contrastive linguistics continues to be a starting point for many linguistic methods and approaches. Contrastive linguistics is a practical and beneficial tool for any second language instruction. It is essential for teachers as they design and prepare their syllabi and instructional material.

The discoveries set forth through contrastive research are especially useful tools for those writing the foreign language manuals when these are selected and adapted to the reader to whom the manual is being directed.

The theoretical part of this study also embarks upon a reflection of learning and communication strategies, and in particular, the use of contrastive grammar as a learning strategy. Error analysis of real student output has evolved into research of Interlingua and has further developed into studies about the strategies that students use to facilitate the process of foreign language acquisition. However, the classification of these learning strategies has caused numerous controversies. The variety and disparity of criteria has made said classifications a very difficult task. In said chapter of this research the author has listed different classifications of learning and communicative strategies as suggested by various linguists. The typology of said strategies serves as a frame of reference to demonstrate that contrastive grammar can be considered one of them.

The practical part analyzes, using the principles outlined in the theory section, a selection of foreign language textbooks in which the presence of contrastive grammar as a learning strategy is analyzed and these texts constitute the empiric corpus on which this study was performed. The analysis shows that numerous manuals try and explain the most problematic grammatical concepts in function of the mother tongue of the student, and that contrastive grammar has continually remained in use and is still being used frequently today.

Contrastive grammar constitutes an excellent strategy that accelerates the learning of new concepts based on previous knowledge. Today we consider learning to be a complex process in which the student actively participates by contributing his previous experiences and knowledge. Because of this, contrastive grammar relies upon previous knowledge of the mother tongue to facilitate the learning of foreign language. The author shares the widely held opinion that the grammar of the mother tongue constitutes for the student a starting off point, a frame of reference, and a base from which he can build new knowledge that will orient and guide him during the process of foreign language acquisition. He will always fall back on previous experience. The influence of the mother tongue is not as harmful as once thought and it is evident that

the acquisition of the grammar of a foreign language may be difficult – or even impossible – without the frame of reference provided by one’s native tongue and without falling back on previous knowledge of the same.

The last section contains conclusions derived from the research performed, where show that contrastive grammar has always been in use and that it continues to be an important and useful part of applied linguistics and continues to be used as a learning strategy in foreign language textbooks, and in fact, contrastive grammar is being used now more than ever in these texts. This research also shows that the usefulness of contrastive grammar is not affected by the linguistic distance between the two languages that are compared and that contrastive grammar can be used for any level of instruction: basic, intermediate, or advanced. This study makes it clear the contrast linguistics does not exclude other methods or approaches used in teaching foreign languages, but that it can be applied to any type of content, whether it be lexical, socio-cultural, or grammatical. Likewise, it demonstrates that it can be used in foreign language manuals written for diverse types of students, without excluding the reader with very little formal education and grammatical knowledge.

There is a thorough bibliography with four appendices at the conclusion of this study that include the classification of the manuals analyzed herein, and these are organized according to the following criteria:

1. The language being taught.
2. The level of applied contrastive grammar
3. Authors of the analyzed texts in alphabetical order.
4. Date of publication, from the oldest texts to the most recently published.

## CONCLUSION (CONCLUSIONES EN INGLÉS)

It is evident that the application of contrastive grammar is both a learning and communication strategy, given that one returns to the mother tongue as a tool to facilitate comprehension, memorization, and, as a result, the learning of grammar of a foreign language in order to overcome certain communicative difficulties or challenges. Reliance upon the knowledge of one's mother tongue in order to resolve certain communicative problems should be considered a strategic resource, as it is well known that it is customary for the student to use this strategy to compensate when their knowledge of the foreign knowledge is lacking or insufficient. Obviously foreign language textbooks employ contrastive grammar as a learning strategy with the objective of facilitating the comprehension and acquisition of the grammatical structures being presented.

Contrastive grammar constitutes an excellent strategy that accelerates the acquisition of new concepts based upon previous knowledge, and it is quite effective for both the teaching as well as for learning a foreign language. As a result, contrastive grammar can be very beneficial for professors, students, and textbook authors. In fact, as we have seen throughout this work, numerous foreign language textbooks benefit from and use the results of research in the field of contrastive linguistics.

As set forth in the introduction, one hundred different manuals dedicated to either the teaching or learning of a foreign language were examined in the course of this study. Of these 23 taught Russian, 24 taught Polish (15 of these belong to two different series of textbooks), 42 taught Spanish (29 belong to five different series of books) and 11 taught English. It is worth mentioning that although this research was begun with the intention of studying the use of contrastive grammar in manuals that taught only Russian and Polish. However, in order to present a more complete and conclusive results, the study was expanded in order to confirm the hypothesis in texts seeking to teach other languages, such as English and Spanish. This choice was made principally because the author currently teach Linguistics and Spanish in the United States, and frequently uses materials published in both languages. This research did not intend to examine an exhaustive list of all the foreign language textbooks on the market, but instead presented a selection of materials that have been used by the author either to learn a given foreign language or during the author's educational career that spans twelve years and several different countries.



## CONCLUSION

---

In order to study and quantify the level of application of contrastive grammar as defined by our methodological approach, the author has established criterion esteemed to be accurate, logical, and coherent: manuals the use 15 or more commentaries based on contrastive grammar are classified and having a high level of applied contrastive grammar, while texts containing five to 15 contrastive commentaries are grouped into a medium level of applied contrastive grammar, while those books contain less than five explanations based on contrastive grammar are deemed to have a low level of applied contrastive grammar.

<b>LEVEL OF APPLIED CONTRASTIVE GRAMMAR</b>	
<b>High</b>	More than 15 commentaries based on contrastive grammar
<b>Medium</b>	From five to 15 contrastive explanations
<b>Low</b>	Less than five contrastive commentaries

This criterion allows us to determine that of the one hundred foreign language manuals analyzed, 83 have a high level of applied contrastive grammar. Among these, 40 are Spanish language text, ten are English, 18 are Polish, and 15 teach Russian. Seventeen of the manuals studied have less than 15 explanations based on contrastive grammar, so they are considered to have either a medium level (11 manuals) or low level (6 manuals) of applied contrastive grammar. It is worth mentioning that of the five series that teach Spanish and the two series that teach Polish, all of the texts were characterized as having a high level of applied contrastive grammar.

This analysis has allowed us to formulate the following conclusions:

- Contrastive grammar, even though it has been harshly criticized, principally in its most rigid and strict form, is still useful, and its rejection has been more rhetoric than actual, as research in this field has never stopped, and methodology from contrastive linguistics has continued to be applied to the instruction of foreign languages. We can even say that contrastive linguistics is currently undergoing a reassessment and is experiencing a resurgence in the newer foreign language textbooks.

This research study shows that recently there have been a great number of series published that use the same type of contrastive commentary applied to quite a few different languages, and said commentaries are used as a strategy to

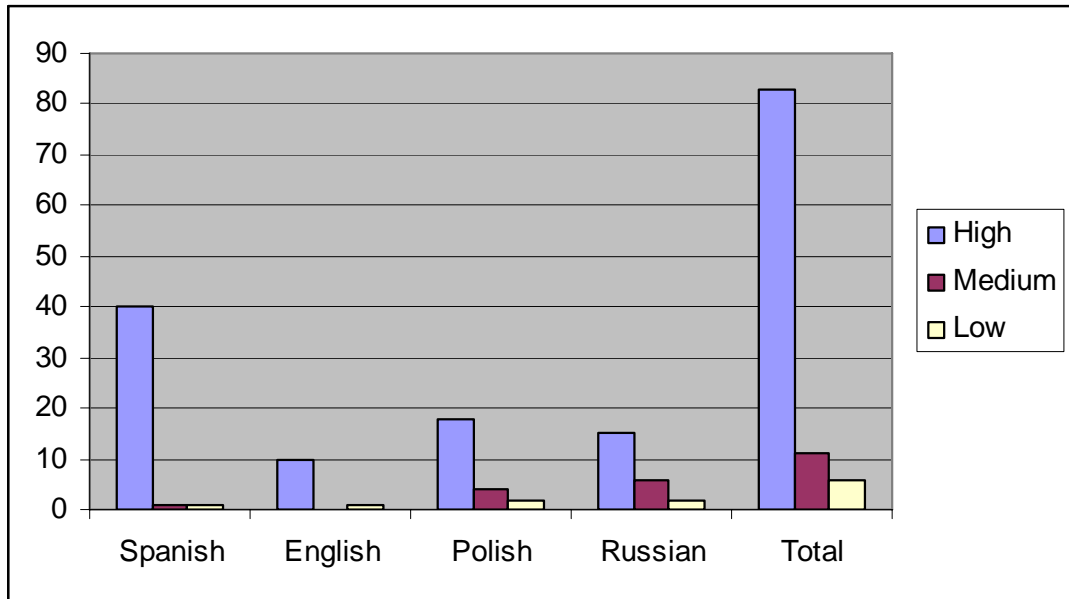
**CONCLUSION**

aid learning. These series enjoy great commercial success and popularity. The number of manuals published from these collections again demonstrates the great demand for this type of material, and in fact manuals for different languages are currently being published.

<b>LEVEL OF APPLIED CONTRASTIVE GRAMMAR IN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS ANYLIZED IN THIS PUBLICATION</b>					
<b>LANGUAGE</b>	<b><u>SPANISH</u></b>	<b><u>ENGLISH</u></b>	<b><u>POLISH</u></b>	<b><u>RUSSIAN</u></b>	<b><u>TOTAL</u></b>
<b><u>HIGH</u></b> (more than 15 commentaries based on contrastive grammar)	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b><u>83</u></b>
<b><u>MEDIUM</u></b> (from 5 to 15 commentaries based on contrastive grammar)	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b><u>11</u></b>
<b><u>LOW</u></b> (from 1 to 5 commentaries base don contrastive grammar)	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b><u>6</u></b>

Consider the following chart with the data previously stated.

## CONCLUSION

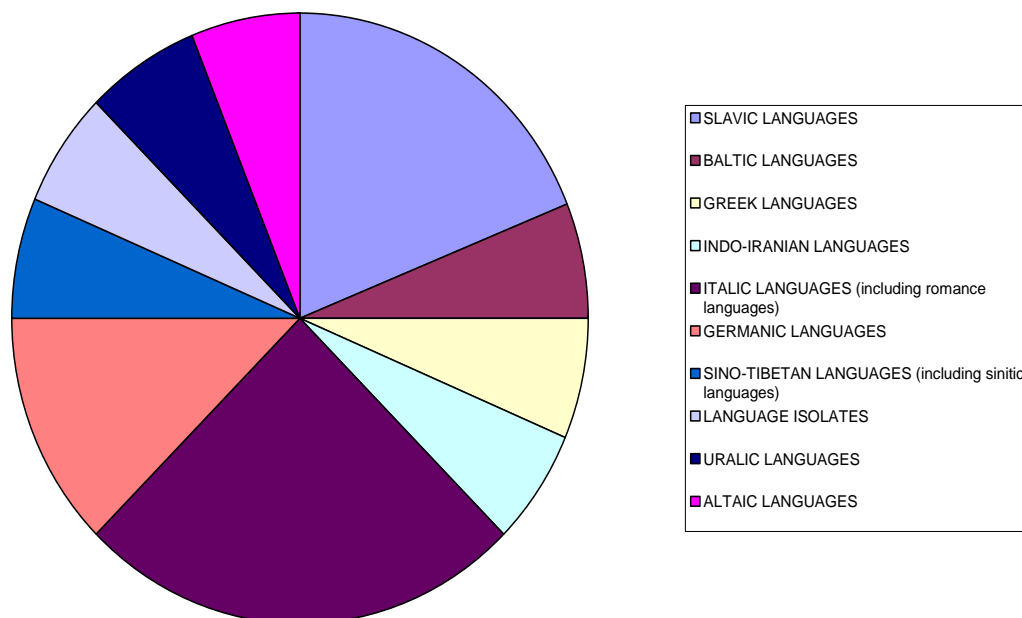


- Furthermore, this study has shown that applied contrastive grammar is a useful tool no matter how linguistically distant or close the mother tongue of the student and foreign language studied are. The manuals analyzed in this study compare languages that belong to the same linguistic family as well as languages that are quite distant, that is to say languages that apparently have very little in common. For example similarities and differences between Russian and Spanish, Polish and Turkish or Lithuanian, and Spanish and Hungarian or Japanese are studied. So then among the languages studied in texts analyzed there are three Slavic languages (Russian, Polish, and Ukrainian), one Greek (Greek), one Baltic (Lithuanian), one Indo-Iranian (Iranian or Persian), four romance languages (Spanish, Italian, Portuguese, and French) including two variants (Brazilian Portuguese and Latin American Spanish), and two Germanic languages (English and German). All of these belong to the Indo-European language family, but two Asian languages are also analyzed: one Sinitic (Chinese) and one language isolate (Japanese), as was one Ural language (Hungarian) and one Altaic language (Turkish). In all, books with 12 Indo-European languages from six different subfamilies and four languages from different language families have been analyzed in this study.

**CONCLUSION**

<b>LANGUAGES COMPARED IN THE MANUALS ANALYZED IN THIS PUBLICATION</b>	
<b>INDO-EUROPEAN LANGUAGES</b>	<b>LANGUAGES FROM OTHER LANGUAGE FAMILIES</b>
<p><u>SLAVIC LANGUAGES:</u> Polish, Russian, Ukrainian</p> <p><u>BALTIC LANGUAGES:</u> Lithuanian</p> <p><u>GREEK LANGUAGES:</u> Greek</p> <p><u>INDO-IRANIAN LANGUAGES:</u> Persian</p> <p><u>ITALIC LANGUAGES:</u> (including romance languages); Spanish (peninsular and Latin American), Portuguese (including Brazilian Portuguese), Italian, French.</p> <p><u>GERMANIC LANGUAGES:</u> English and German</p>	<p><u>SINO-TIBETAN LANGUAGES:</u> (including sinitic languages): Chinese</p> <p><u>LANGUAGE ISOLATE:</u> Japanese</p> <p><u>URALIC LANGUAGES:</u> Hungarian</p> <p><u>ALTAIC LANGUAGES:</u> Turkish</p>

Consider the following graphic that shows the languages compared in the manuals analyzed in this publication.



**CONCLUSION**

---

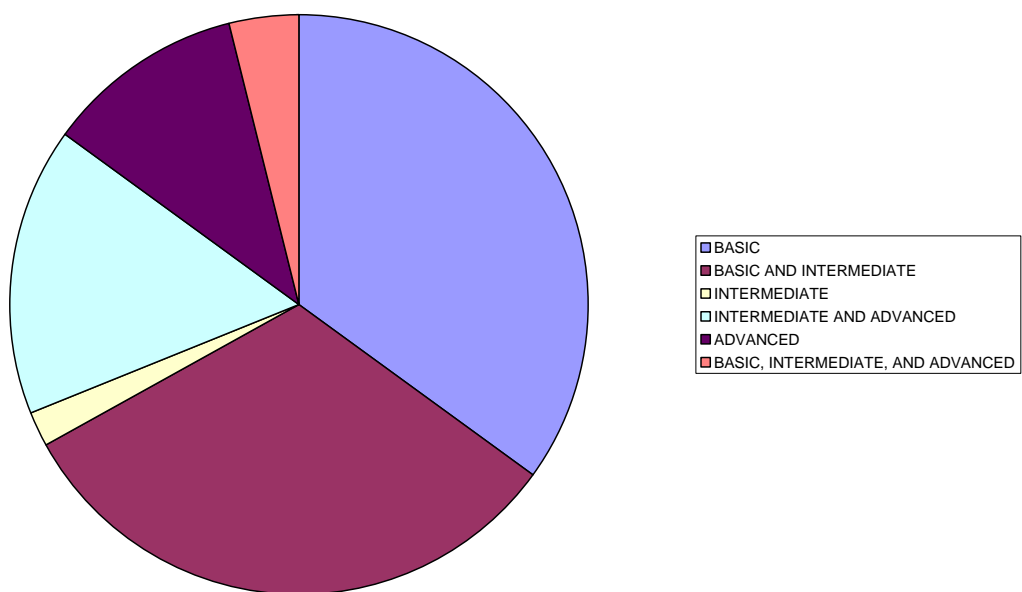
<b>LANGUAGE PAIRS FOUND IN THE MANUALS ANALYZED IN THIS PUBLICATION</b>	
<b>LANGUAGE TAUGHT</b>	<b>STUDENTS' MOTHER TONGUE</b>
RUSSIAN	SPANISH ENGLISH POLISH
POLISH	LITHUANIAN TURKISH RUSSIAN UKRAINIAN
	UKRAINIAN ENGLISH GERMAN FRENCH SPANISH ITALIAN INDO-EUROPEAN LANGUAGES (in general)
ENGLISH	SPANISH
LATIN AMERICAN SPANISH	PENINSULAR SPANISH
SPANISH	CHINESE JAPANESE HUNGARIAN PERSIAN GREEK RUSSIAN UKRAINIAN POLISH ENGLISH GERMAN FRENCH PORTUGUESE (including Brazilian Portuguese) ITALIAN

## CONCLUSION

- This research has also shown the contrastive grammar can be effectively used in any level textbook: basic, intermediate, or advanced. This publication analyzed manuals written for students at varying levels of linguistic competence, specifically 35 were basic level, two were intermediate level, and 11 were advanced level instruction. It is important to note that some manuals could be used on two levels (basic and intermediate or intermediate and advanced) or even on all three levels.

<b>LEVELS OF LINGUISTIC COMPETENCE OF THE MANUALS ANALYZED IN THIS PUBLICATION</b>	
BASIC	<b>35</b>
BASIC AND INTERMEDIATE	<b>32</b>
INTERMEDIATE	<b>2</b>
INTERMEDIATE AND ADVANCED	<b>16</b>
ADVANCED	<b>11</b>
BASIC, INTERMEDIATE, AND ADVANCED	<b>4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>

Consider the next chart with the data that we have previously set forth:



- It was likewise observed in this research that of the 100 foreign language manuals that were analyzed, 25 were published before the year 2000. The other 75 were published between 2000 and the present, and among these 55 were published in the last five years. Among this group 51 were deemed to have a high level of applied contrastive grammar. The oldest book that was analyzed was published in 1960, and the next oldest was published in 1965. Two textbooks were published in the 70's, four were published in the 80's, and 17 were published in the 90's. This does indeed show that contrastive grammar has continuously been used as a strategy that facilitated the understanding and learning of a foreign language even though it has been so harshly criticized. In fact it is still being used and we can even affirm that currently a resurgence of both contrastive studies in general as well as the application of contrastive grammar in foreign language text books in particular can be observed. The research that has been undertaken demonstrates that there is currently a great demand in the market for contrastive type manuals directed toward a specific reader, whose mother tongue is well defined and serves as a starting point for didactic materials.

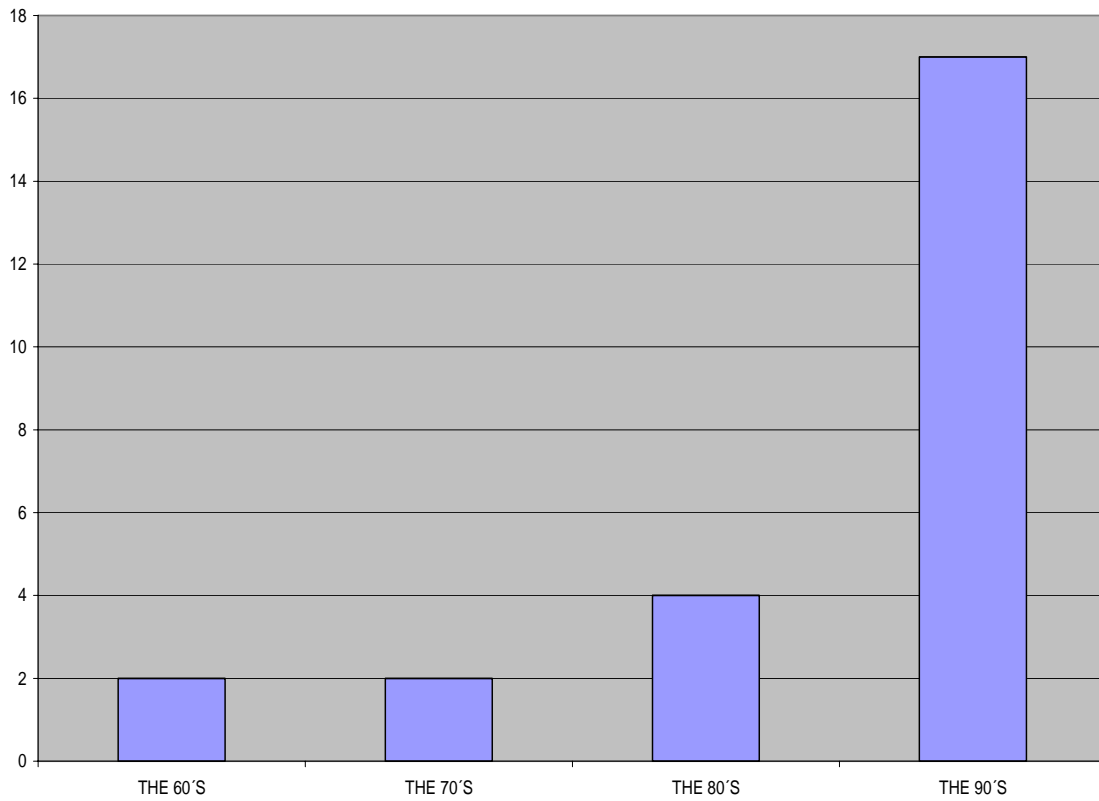
Taking into account the author's current profession, a great many books analyzed in this publication are dedicated to teaching Spanish, currently a very popular language, and one for which many different textbooks directed toward students with diverse mother tongues are needed. On the other hand, the inclusion of numerous manuals that teach this language in this study shows that research on applied linguistics as pertaining to foreign language teaching is currently expanding in the United States where the author is presently employed.

## CONCLUSION

---

<b><u>MANUALS PUBLISHED BEFORE 2000</u></b>	
THE 60's (The oldest was published in 1960)	<b>2</b>
THE 70'S	<b>2</b>
THE 80'S	<b>4</b>
THE 90'S	<b>17</b>
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

Consider the following chart with the data specified in the previous table:



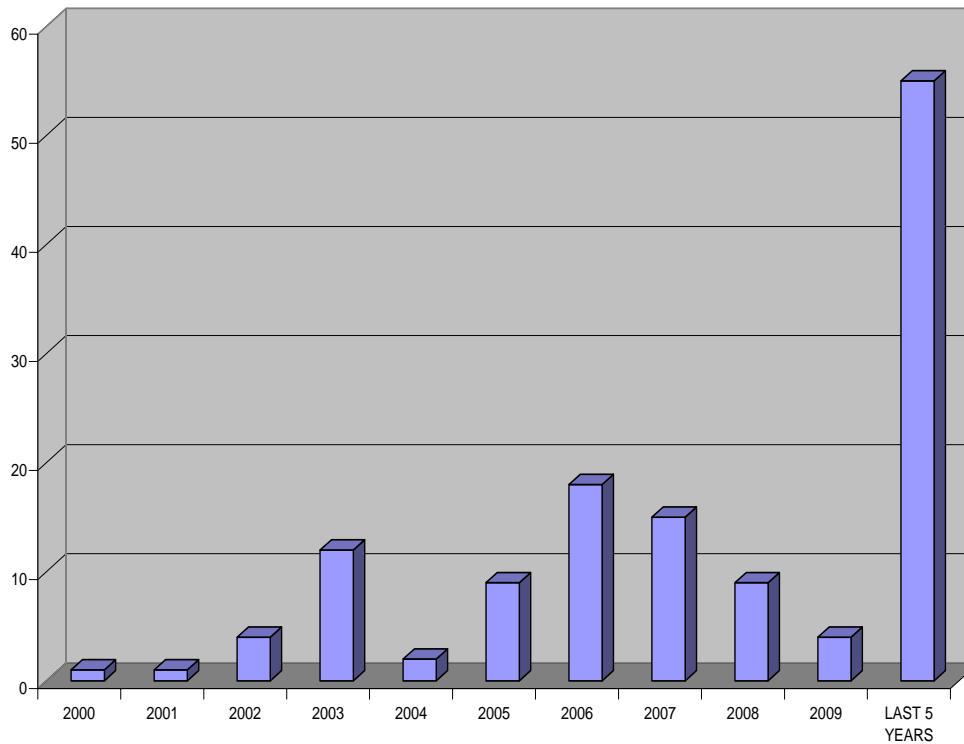


**CONCLUSION**

---

<b><u>MANUALS PUBLISHED SINCE 2000</u></b>	
2000	<b>1</b>
2001	<b>1</b>
2002	<b>4</b>
2003	<b>12</b>
2004	<b>2</b>
2005	<b>9</b>
2006	<b>18</b>
2007	<b>15</b>
2008	<b>9</b>
2009	<b>4</b>
<b>TOTAL</b>	<b><u>75</u></b>
<b>PUBLISHED IN THE LAST FIVE YEARS</b>	<b><u>55</u></b>
Manuals published in <b>the last five years</b> that are deemed to have a <b>high level applied contrastive grammar</b>	<b><u>51</u></b>

Consider the following chart that presents the data shown in the preceding table:



- This research has shown clearly that there are numerous manuals that try to explain the most problematic grammatical concepts in function of the mother tongue of the student. Referencing the corresponding rules and structures of the native tongue of the student that may either be equivalent or dissimilar to the language being used is considered to be a strategy that helps the student in the conscious process of constructing new knowledge based upon associations with previous knowledge. However, as evidenced in this study, in order to prevent simplification and over-generalization as well as dependence on the mother tongue, it must be noted that it is not always possible to find direct equivalents in both languages. Likewise, a significant number of manuals (22 books, which constitute 22% of the research sample) analyse examples of the errors most frequently committed by students of the target language with a given native tongue and often provide suggestions for avoidance these mistakes with instructions on how to correct said errors. This information is normally gleaned from error analysis of actual examples of written or oral production by students. So then, commentaries based on contrastive analysis are used as tools that facilitate learning, and at the same time, to reduce negative transference and pre-empt certain errors. One should also note that contrastive commentaries are the principal strategy found in several books that promise to make learning a foreign language easy and efficient.
- This research has demonstrated as well that although traditionally one of the harshest criticisms levelled against contrastive analysis consisted of its limitations to compare formal elements of the language without taking into account the communicative value, different registers of speech, and the socio-cultural context, various examples in the analyzed texts show that this opinion is no longer held. (See, for example p. 122, p. 166, o p. 196). Furthermore, it is precisely this criticism that has contributed to the resurgence of contrastive analysis, which now is applied not only to communicative functions of different languages but also to universal categories.
- This research has made it clear that the use of contrastive linguistics does not exclude the use of other methods or approaches for teaching foreign languages, but that it can be applied to and complement them perfectly. (See for example, p. 135, p. 182 or p. 233). It must also be noted that commentaries based on contrastive analysis can be used as a learning strategy not only for the teaching

of grammar of a foreign language, but for any type of linguistic content such as lexical or socio-cultural concepts for example. Likewise it is possible to design exercises and activities using the same criteria, centred around the traits that are different between the native tongue and target language of the student and that are the most difficult to be understood and assimilated. (See for example p. 198 or p. 248). These exercises, whose principle objective is practice based on association and comparison of concepts (not just automated repetition of structures), are also dedicated to the detection of errors that the speakers of a given language commit most frequently when learning a certain foreign language. Likewise, this type of activity forces the students to reflect on what is correct and what is incorrect, and makes them conscious users of the language, an ability which is indispensable in order to communicate correctly and fluently in a foreign language. Without doubt, contrastive grammar applied to these exercises constitutes an excellent method for self correction and consolidation of material.

- This research has also shown that contrastive grammar is used in foreign language textbooks written for different types of readers, including those with very little formal education and grammatical knowledge. As we have been able to observe, contrastive grammar can be used in a very understandable way without using excessive meta-language. In some language courses specialized linguistic terminology is all but eliminated and such debatable labels are used, such as “little words” for articles or “personal words” to refer to personal pronouns, or “basic forms of action words” to refer to infinitives (See, for example, p. 240). Apart from that, as various authors have affirmed, some students find it difficult to learn the grammar of a foreign language because they have never learned the basic grammatical concepts of their native tongue. It is at this juncture that contrastive grammar becomes very useful for the student to acquire knowledge of grammatical structures, not only of a foreign language, but also of their mother tongue.

This research demonstrates the contrastive grammar has continually been in force and remains up-to-date. It is an essential for teacher as they design their programs and teaching materials as well as for the authors of foreign language manuals. Furthermore, contrastive grammar serves not only as an aid to the teacher

## CONCLUSION

---

or specialist in the field of contrastive studies, but also is an aid to any student, even to those with very little knowledge of linguistic terminology. The analyses of contrastive grammar are a great help to those teaching themselves a foreign language, as they cannot depend on the help of a professor and do not have anyone of whom they can ask questions or verify hypotheses about the language being studied.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADJÉMIAM, C. On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning*, 1976, vol. 26, p. 279-320.
- ALLEN, JPB. *Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, 1974.
- ARABSKI, J. A Linguistic Analysis on English Composition. Errors Made by Polish Students. *Studia Anglica Posnaniensia*, 1968, vol. 1, p. 71- 89.
- ARMENDÁRIZ, A.; C. RUIZ MONTÓN. *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información. Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires. Lugar Editorial, 2005.
- ASHER, JJ. The Strategy of the Total Physical Response: an Application to Learning Russian. *IRAL*, 1965, vol. 3 (4), p. 291-299.
- BACHMAN, L. “Habilidad lingüística comunicativa”. En: LLOBERA, M.; et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1990, p. 105-129.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Avon (England): Multilingual Matters, 1993.
- BHATIA, AT. An Error Analysis of Student’s Compositions. *IRAL*, 1974, vol. 12, p. 337-350.
- BEECHING, K. *Contrastes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BELL, RT. *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Batsford Academic and Educational, 1981.
- BERETTA, A. Attention to Form or Meaning? Error Treatment in the Bangalore Project. *TESOL Quarterly*, 1989, vol. 23, p. 283-303.
- BIALYSTOK, E. A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*, 1978, vol. 28, p. 69-83. [Trad. en LICERAS, J. (ed). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, p. 177-192.]
- BIALYSTOK, E. *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford (UK); Cambridge (Massachussets): B. Blackwell, 1990.
- BIRDSONG, D. (ed.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. Londres: George Allen and Unwin, 1933.
- BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l’apprentissage des langues étrangères*. Credif: Hatier, 1988.
- BREEN, MP. (ed.). *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow (UK): Pearson, 2001.
- BROWN, HD. *Principles of Language Teaching and Learning*. 2nd ed. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall, 1987.
- BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- BURT, M.; H. DULAY. Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 1974, p. 129-136.
- BURT, M.; C. KIPARSKY. *The Gooficon. A Repair Manual of English*. Rowley (Massachussets): Newbury House, 1997.

- BUTEAU, MF. Students' Errors and the learning of French as a second language. A pilot study. *IRAL*, 1970, p. 2133-2145.
- CARROLL, JB. Linguistics Relativity, Contrastive Analysis and Language Learning. *IRAL*, 1963, vol. 1, p. 1-20.
- CHAUDRON, C. "A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners Errors". En: Santos Gargallo, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza: aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2004, p. 104.
- CHOMSKY, N. 1965. *Estructuras sintácticas*. Madrid: Aguilar, 1965.
- CHUN, A.; et al. Corrective Feedback in Native-Nonnative Discourse. *Language Learning*, 1984, vol. 34, p. 19-45.
- COHEN, AD. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.
- COHEN, AD. *Communication Strategies*. London: Longman, 1997.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes; Ministerio de Educación Cultura y Deporte; Anaya, 2002.
- CORDER, SP. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- CORDER, SP. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL*, 1971, vol. 9, p. 147-160.
- CORDER, SP. *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa; Grupo Noriega Editores, 1973.
- CORDER, SP. The Significance of Learners Errors, *IRAL*, 1967, vol. 5, p. 161-169.
- CROOKALL, D. Learner Training: a Neglected Strategy. *Modern English Teacher*, 1983, vol. 11 (1), p. 41-42, y 1983, vol. 11 (2), p. 31-33.
- CRYSTAL, D. *Directions in Applied Linguistics*. London: Academic Press, 1981.
- CURRAN, CA. *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River: Apple River Press, 1976.
- DĄBROWSKA, E. *Some Psychological and Neurological Constraints on Theories of Grammar*. Washington DC: Georgetown University Press, 2004.
- DAVIES, A.; C. CRIPER; A. HOWATT (eds.). *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- DEBONO, E. *Teach Your Child How to Think*. New York: Penguin Books, 1993.
- DECHERT, HW. *Transfer and Interference in Language*. Philadelphia: John Benjamins Company, 1984.
- DI PIETRO, RJ. *Language Structures in Contrast*. Rowley (Massachusetts): Newbury House, 1971.
- DICKERSON, L. The Learners Interlanguage as a System of Variable Rules. *TESOL Quarterly*, 1975, vol. 9, p. 401-407.
- DICKINSON, L. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- DOBROVOLNY, J. Learning Strategies. *Learning Circuits*, 2003.
- DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- DURÃO, A. Balbino de Amorim Barbieri. *La interlengua*. Madrid: Arco Libros, 2007.

- DUSKOVA, L. On Sources of Error in Foreign Language Learning. *IRAL*, 1969, vol. 7, p. 11-36.
- ECKMAN, FR. "The Markedness Differential Hypothesis: Theory and Application". En: WHEATLEY, B.; et al. (eds.) *Current Approaches to Second Language Acquisition*. Bloomington (Indiana): Indiana University Linguistics Club, 1985, p. 3-22.
- ELERO ABADÍA, P. *Métodos y enfoques en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.
- ELLIS, G.; B. SINCLAIR. *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- ELLIS, R. *Classroom Second Language Development*. Oxford; New York: Pergamon Press, 1984.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. En: Martínez Agudo, J. *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2004, p. 93-95.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- ENKVIST, NE. "Should We Count Errors or Measure Success?". En: SVARTVIK, J. (ed). *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund: Gleerup, 1973, p. 16-23.
- FAERCH, C.; K. KASPER (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 1983.
- FAERCH, C.; K. KASPER (eds.). "Strategies in Interlanguage Communication". En: SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza. Aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2004, p. 43.
- FAERCH, C. "Strategies in Production and Reception". En: DAVIES, A.; C. CRIPER; A. HOWATT (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984.
- FAYER, J.; E. KRASINSKI. Native and Nonnative Judgements of Intelligibility and Irritation. *Language Learning*, 1987, vol. 37 (3), p. 313-324.
- FENTE GÓMEZ, R. *Lingüística de contrastes*. Granada: Universidad de Granada, 1980.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa, 1997.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. "Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera". Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 1990.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. "Las estrategias de aprendizaje". En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; I. SANTOS GARGALLO (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 411-433.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen, 2001.
- FERNÁNDEZ-TORO, M. *Training Learners for Self-Instruction*. London: Center for Information on Language Teaching and Research (CILT), 1990.
- FERNÁNDEZ-TORO, M.; FR. JONES. *DIY Techniques for Language Learners*. London: Center for Information on Language Teaching and Research (CILT), 2001.

- FILIPOVIC, R. The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project so Far. En FILIPOVIC, R. (ed.): *Zagreb Conference on English Contrastive Projects, 7-9 December 1970*, Papers and Discussions, Zagreb, 1971, p. 31-79.
- FISIAK, J. (ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon, 1981.
- FRANCO FIGUEROA, M. (ed.) *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. I. ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2000.
- FRIES, CC. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor (Michigan): University of Michigan Press, 1945.
- GADINO, A. *Gestionar el conocimiento: estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones, 2001.
- GARDNER, RC. *Social Psychology and Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- GARDNER, RC.; WE. LAMBERT. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley (Massachusetts): Newbury House, 1972.
- GASS, S.; L. SELINKER (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley (Massachusetts): Newbury House, 1983.
- GATTEGNO, C. *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions, 1976.
- GHADESSY, M. An Error Analysis of the Iranian Frashman Student Learning English. A Pilot Study. *IRAL*, 1976, vol. 16 (1), p. 74-81.
- GHADESSY, M. (ed.). *Registers of Written English: situational factors and linguistic features*. London: Pinter, 1988.
- GIBBS, G. *Teaching Students to Learn*. Berkshire: Open University Press, 1981.
- GLEASON, J. Berko (ed.). *You Can Take It with You*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall, 1988.
- GRAHAM, S. *Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced Level*. Avon (England): Multilingual Matters, 1997.
- GRIFFIN, K. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- HADLICH, R. Lexical contrastive analysis. *Modern Language Journal*, 1968, vol. 49 (2), p. 4, 26-29.
- HAMMERLY, H. The Correction of Pronunciation Errors. *Modern Language Journal*, 1973, vol. 57 (3), p. 106-110.
- HAN, Z. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Avon (England): Multilingual Matters, 2004.
- HAUGEN, E. The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, 1950, vol. 26, p. 210-231.
- HEDGE, T. *Teaching and Learning in Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- HERNÁNDEZ, MJ.; J. ZANÓN. La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1990, vol. 5, p. 12-19.
- HINKEL, E. *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah (New Jersey): L. Erlbaum, 2002.



- HINKEL, E. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002.
- HOLMES, J.; R. RAMOS. "False friends and reckless guessers: Observing cognate recognition strategies". En: HUCKIN, T.; M. HAYNES; J. COADY (eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. New Jersey: Ablex, 1993, p. 86-108.
- HORWITZ, EK.; D. YOUNG (eds.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall, 1991.
- HURTADO, A. "Hacia un enfoque comunicativo de la traducción". En: *Actas de las II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1988, p. 53-81.
- JACKSON, KL.; RL. WHITMAN (eds.). The Pacific Conference in Contrastive Linguistic and Language Universals. *Working Papers in Linguistics*, 1971.
- JAIN, MP. "Error Analysis: Source, Cause and Significance". En: RICHARDS, J. (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 1974.
- JAMES, C. *Contrastive Analysis*. Harlow (England): Longman, 1980.
- JOHANSSON, S. "The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: A Functional Approach". En: SVARTVIK, J. (ed). *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund: Gleerup, 1973, p. 102-114.
- JOHNSON, K. *An introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow (England): Pearson Education, 2001.
- JOHNSON, K.; K. MORROW (eds.). *Communication in the Classroom*. London: Longman, 1981.
- JOHNSON, RK. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- KELLERMAN, E. Transfer and Non- Transfer. Where are we now? *Studies in Second Language Acquisition*, 1979, vol. 2, p. 37-57.
- KLEIN, W. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- KNOWLES, M. *Self-Directed Learning: a Guide for Learners and Teachers*. Chicago: Associated Press, 1975.
- KNOWLES, M. *The Adult Learner: a Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company, 1990.
- KOLB, D. *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall, 1984.
- KÖNING, E. "Transformational Grammar and Contrastive Analysis". En: SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993, p. 57-58.
- KRAMSH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- KRASHEN, SD. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- KRASHEN, SD. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- KRASHEN, SD. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman, 1985.

- KRASHEN, SD.; TD. TERREL. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.
- KRASHEN, E.; R. SCARCELLA; MH. LONG (eds.). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley (Massachusetts): Newbury House, 1983.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LADO, R. *Language Learning. Research Club in Language Learning*. Ann Arbor (Michigan): University of Michigan Press, 1948.
- LADO, R. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor (Michigan): University of Michigan Press, 1957.
- LARSEN-FREEMAN, D.; M. LONG. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Versión española de I. MOLINA MARTOS; P. BENÍTEZ PÉREZ. New York: Longman, 1991.
- LARSEN-FREEMAN, D.; M. LONG. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid : Gredos, 1994.
- LEESON, R. *Fluency and Language Teaching*. London: Longman, 1975.
- LENNENBERG, E. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1975.
- LICERAS, JM. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991.
- LIGHTBOWN, PM.; N. SPADA. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LLOBERA, M.; et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.
- LOMAS, C.; A. OSORO; A. TUSÓN. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.
- LORENZO GONZÁLEZ, G. *Comprender a Chomsky*. Madrid: A. Machado Libros, 2001.
- LOWTHER, M. "Fossilization, Pidginization and the Monitor". En: HAN, Z. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Avon (England): Multilingual Matters, 2004, p. 16-18.
- LOZANOV, G. *Suggestology and the Outlines of Suggestopedia*. Nueva York: Gordon and Breach, 1978.
- LYONS, J. *New Horizons in Linguistics*. New York: Penguin Books, 1983.
- MAC MATHUNA, L.; D. SINGLETON (eds.). *Language across Cultures*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistics, 1983.
- MANCHÓN, RM. "La evolución del componente estratégico del aprendizaje de lenguas". En: *Didáctica del EL/EI*. Madrid. Col. Expolingua, 1993.
- MARTÍN PERIS, E. *A de aprender*. Barcelona: Difusión, 1995.
- MARTÍN PERIS, E. La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos. *CABLE*, 1988, vol. 1, p. 16-21.
- MARTÍN ZORRAQUINO, MA. (ed.) *ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2004.
- MAZZOTTA, P. *Aprendiendo a aprender*. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación, 1996.

- McDONOUGH, S. *Applied Linguistics Today*. London: Arnold, 2002.
- McLAUGHLIN, B. The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning*, 1978, vol. 28, p. 69-93 (Trad. en: LICERAS, J. 133-176).
- MERIÖ, K. The Psycholinguistic Analysis and Measurement of Interference Errors. *IRAL*, 1978, vol 16 (1), p. 27-44.
- MORENA, F. (ed.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. ASELE. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1998.
- MUKATTASH, L. Persistence in fossilization. *IRAL*, 1986, vol. 24 (2), p. 187-203.
- MUÑOZ LAHOZ, C.; C. PÉREZ VIDAL. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel, 1997 [Adaptación de Richards, JC.; J. PLATT; H. PLATT. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2nd ed. Harlow: Longman, 1992].
- NAIMAN, N.; et al. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978 (Research in Education Series; 7).
- NAKUMA, C. A new theoretical account of 'fossilization': Implications for L2 attrition research. *IRAL*, 1998, vol. 36 (3), p. 247-256.
- NEMSER, W. Approximate Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 1971, vol. 9, p. 115-123.
- NEWMAYER, FJ. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983.
- NICKEL, G.; KH. WAGNER. Contrastive linguistics and language teaching. *Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language*, 1968.
- NISBET, J.; J. SHUCKSMITH. *Learning Strategies*. London: Routledge, 1986.
- NISSENBERG, GJ. *Spanish Second Language Acquisition*. Washington DC: Georgetown University Press, 2003.
- NORRISH, J. *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan, 1983.
- NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- O'MALLEY, J.; AU. CHAMOT. *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- ODLIN, T. *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- OLSSON, M. "The Effects of Different Types of Errors in the Communication". En: SVARTVIK, J. (coord.). *Errata. Papers in Error Analysis*. Lund: Gleerup, 1973.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House, 1990.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. En: SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza: aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2004, p. 41-43.
- OXFORD, R. "Towards a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy". En: Palfreyman, D.; RC. SMITH. *Learner Autonomy Across Cultures*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- PALMER, H. *English Intonation, With Systematic Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1922.

- PARIS, SG. "Fusing Skill and Will: the Integration of Cognitive and Motivational Psychology". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans (LA), 1998.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (coord.). *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Edinumen, 1999.
- PÉRY-WOODLEY, MP. "State of the Article: Contrasting Discourses, Contrastive Analysis and a Discourse Approach to Writing". *Language Teaching Abstracts*, 1990, p. 143-152.
- PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral, 1970.
- PORQUIER, R. *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur es erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. París: Universidad de París VIII, 1975.
- PRABHU, NS. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PROCTOR, P. (ed.) *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- QUERO GERVILLA, Á. *Análisis de errores en la adquisición de preposiciones y pronombres en ruso por hispanohablantes*. Madrid: Dykinson, 2005.
- QUERO GERVILLA, Á. *Análisis de errores en la adquisición del caso en ruso por hispanohablantes*. Madrid: Dykinson, 2005.
- RADOSLAV, V. *A Contribution to the General Theory of Comparative Linguistics*. New York: Walter de Gruyter, 1970.
- RICHARDS, JC. (ed.). *Error Analysis*. London; Longman, 1974.
- RICHARDS, JC. *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley (Massachusetts): Newbury House, 1974.
- RICHARDS, JC.; R. SCHMIDT. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman; Pearson Education, 2002.
- RICHARDS, JC.; TS. RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- RIVERS, WM. *Teaching Spanish: a Practical Guide*. Lincolnwood (Illinois): National Textbook Company, 1988.
- ROBERTSON, DL. *Self-Directed Growth*. Muncie (Indiana): Accelerated Development, 1988.
- ROGERS, C.; HJ. FREIBERG. *Freedom to Learn*. Oxford: Maxwell Macmillan International, 1994.
- ROZENCVEJG, VJ. *Linguistic Interference and Convergent Change*. Mouton: The Hague, 1976.
- RUBIN, J. What the Good Language Learner Can Teach Us. *TESOL Quartely*, 1975, vol. 9, p. 41-51.
- RUBIN, J.; A. WENDEN (eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall, 1987.
- RUBIN, J.; I. THOMPSON. *How To Be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle y Heinle, 1982.
- RUTHERFORD, WE. *Language Grammar*. New York: Longman, 1987.
- SAJAVAARA, K. "Psychological Models, Second Language Aquisition and Contrastive Analysis". En: FISIAK, J. (ed.). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon, 1981, p. 87-121.

- SALA, M. *Lenguas en contacto*. Madrid: Gredos, 1988.
- SAMBRANO, J. *Superaprendizaje*. México DF: Alfaomega Grupo Editor, 2000.
- SÁNCHEZ LOBATO, J.; I. SANTOS GARGALLO (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997.
- SANDERS, C. Recent Developments in Contrastive Analysis and Their Relevance to Language Teaching. *IRAL*, 1976, vol.14, p. 67-73.
- SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.
- SANTOS GARGALLO, I. *Lingüística aplicada a la enseñanza: aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2004.
- SAZ, SM. *Strategies for Learning Spanish*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall, 1996.
- SCHACHTER, J. An Error in Error Analysis. *Language Learning*, 1978, vol. 24, p. 205-214.
- SCHMITT, N. *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold, 2001.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, 1972, vol. 10, p. 209-231.
- SELINKER, L. "Interlengua". En: MUÑOZ LICERAS, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1991, p. 79-101.
- SELINKER, L. Language Transfer. *General Linguistics*, 1969, vol. 9, p. 67-92.
- SELINKER, L. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman, 1992.
- SHARWOOD-SMITH, M. Strategies, Language Transfer and the Simulation of Second Language Learner's Mental Operations. *Language Learning*, 1978, vol. 29, p. 345-361.
- SHWARTZ, SP. *Applied Natural Language Processing*. Princeton (New Jersey): Petrocelli Books, 1987.
- SINCLAIR, B.; I. McGRATH; T. LAMB (eds.) *Learners Autonomy, Teacher Autonomy. Future Directions*. British Council Text; Pearson Education Limited, 2001.
- SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- SKEHAN, P. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edwin Arnold, 1989.
- SMITH, RH. *Learning How to Learn*. Berkshire: Open University Press, 1983.
- SÖHRMAN, I. *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- SRIDHAR, SN. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Fases of the Goal". En: FISIÁK, J. (ed.). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon, 1981, p. 207-243.
- STANLEY, W. *A Course in Spanish Linguistics*. 2nd ed. Washington DC: Georgetown University Press, 2002.
- STEIN, G. *Webster's New World Spanish Grammar Handbook*. Hoboken (New Jersey): Wiley, 2005.

- STERN, HH. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- STERN, HH. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- STEVICK, EW. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley (Massachusetts): Newbury House, 1980.
- STOCKWELL, RP.; et al. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press, 1965.
- SVARTVIK, J. (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund: Gleerup, 1973.
- TARONE, E. Interlanguage as Chameleon. *Language Learning*, 1979, vol. 29, p. 181-191.
- TARONE, E. Systematicity and Attention in Interlanguage. *Language Learning*, 1982, vol. 32, p. 69-82.
- TARONE, E. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 1981, vol. 15, p. 285-295.
- TARONE, E. *Variation in Interlanguage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- TARONE, E.; G. YULE. *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montreal: Les Édition Logique, 1995.
- TITONE, R. *Applied Psycholinguistics*. Toronto: University of Toronto Press, 1985.
- TITONE, R. *Teaching Foreign Languages: an Historical Sketch*. Washington DC: Georgetown University Press, 1968.
- TOMIYANA, M. Grammatical Errors, Communication Breakdown. *TESOL Quarterly*, 1980, vol. 14, p. 71-79.
- TRAN-THI-CHAU. Error Analysis, Contrastive Analysis and Students' Perception: A Study of Difficulty in Second Language Learning. *IRAL*, 1975, vol 13 (2), p. 119-143.
- VAN EK, J. *Objectives for Foreign Language Learning. Vol. 1*. Estrasburgo: Council of Europe, 1986.
- WALLACE, MJ. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WARDHAUGH, R. The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 1970, vol. 4, p. 123-130.
- WEINREICH, U. *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1953.
- WENDEN, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice Hall, 1991.
- WHEATLEY, B.; et al. (ed.). *Current Approaches to Second Language Acquisition*. Bloomington (Indiana): Indiana University Linguistics Club: 1988.
- WHITE, J. *Education and the Good Life*. London: University of London, Institute of Education, 1990.
- WHITLEY, MS. *Spanish/English Contrasts*. Washington DC: Georgetown University Press, 1986.
- WIDDOWSON, HG. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

- WILKINS, DA. *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press, 1976.
- WILKINS, DA.; et al. (eds.) *Systems Development in Adult Language Learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 1973.
- WILLIAMS, M.; RL. BURDEN. *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- WILLING, K. *Teaching How to Learn: Learning Strategies in ESL*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research; Macquarie University, 1989.
- WITTY, S. *El libro de la supermemoria*. Madrid: Pirámide, 1992.
- WOLFRAM, W. *A Survey of Applied Linguistics*. Ann Arbor (Michigan): University of Michigan Press, 1976.
- WOLFRAM, W. *Handbook of Applied Psycholinguistics*. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, 1982.

### DICCIONARIOS

- ALCARAZ VARÓ, E.; MA. MARTÍNEZ LINARES. *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel, 1997.
- COHEN, AD. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 1998.
- DUBOIS, J. et al. *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza, 1986.
- DAVIES, A. *Dictionary in Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- DUBISZ, S. *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN, 2003.
- JOHNSON, K.; H. JOHNSON. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 1999.
- MARTÍN PERIS, E. (coord). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 2008.
- RICHARDS, JC.; J. PLATT; H. PLATT. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2nd ed. Harlow: Longman, 1992.

<b>ÍNDICE DE MANUALES ANALIZADOS SEGÚN LA LENGUA QUE SE ENSEÑA</b>				
<b><u>LENGUA ESPAÑOLA</u></b>				
<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>EDITORIAL</b>	<b>AÑO DE PUBLICACIÓN</b>	<b>GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA</b>
Ayllon, C., Smith, P. y Morillo, A.	<i>Spanish Composition through Literature</i>	Prentice-Hall, New Jersey.	2006	ALTO
Blanco, D.	<i>Vistas. Introducción a la lengua española</i>	Higher Learning, Menasha, WI	2005	ALTO
Böhringer, A. y Rabinovich, M.	<i>Gramatyka hiszpańska z ćwiczeniami</i>	Langenscheidt Polska, Warszawa	2002	ALTO
<b>Colección</b>	<b><i>TEMAS DE ESPAÑOL. GRAMÁTICA CONTRASTIVA.</i></b>			
Apreciada Duarte, C.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre español/ portugués</i>	Edinumen, Madrid	1999	ALTO
Bueso Fernández, I. y Casamián Sorrosa, P.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés</i>	Edinumen, Madrid	2001	ALTO



Bueso Fernández, I. y Moreno, N., Vázquez, R. y Wingeyer, H.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América</i>	Edinumen, Madrid	2003	ALTO
<b>Colección</b>	<b>CONTRASTES</b>			
Campos, P. y Alonso Belmonte, I.	<i>Español para hablantes de polaco</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006	ALTO
Cortés Moreno, M.	<i>Español para hablantes de chino</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2008	ALTO
Fernández Agüero, M.	<i>Español para hablantes de inglés</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2007	ALTO
Gutiérrez, E.	<i>Español para hablantes de italiano</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006	ALTO
Gutiérrez, E.	<i>Español para brasileños</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006	ALTO
Izquierdo Gil, M. C.	<i>Español para hablantes de francés</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2007	ALTO

Pérez, R.M.	<i>Español para hablantes de griego</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2008	ALTO
Ruppl, Z.	<i>Español para hablantes de húngaro</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006	ALTO
Sánchez Castro, M.	<i>Español para hablantes de alemán</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2007	ALTO
<b>Colección</b>	<b><i>DIFICULTADES DEL ESPAÑOL</i></b>			
Arribas, G. y Landone, E.	<i>Dificultades del español para hablantes de italiano</i>	Ediciones SM, Madrid	2003	ALTO
Barros, E.	<i>Dificultades del español para hablantes de alemán</i>	Ediciones SM, Madrid	2003	ALTO
Chozas, D. y Dorneles, F.	<i>Dificultades del español para hablantes de brasileños</i>	Ediciones SM, Madrid	2003	ALTO
Losana, J. E.	<i>Dificultades del español para hablantes de francés</i>	Ediciones SM, Madrid	2003	ALTO

Capón M. L. y Gil, M.	<i>Dificultades del español para hablantes de inglés</i>	Ediciones SM, Madrid	1995	ALTO
<b>Colección</b>	<b>¡VIVA LA GRAMÁTICA!</b>			
Bárcena, E., Feit, R. S., Read, T. y Rodríguez, B.	<i>Spanish Grammar for English Speakers</i>	En- CLAVE- ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2005	ALTO
Bárcena, E., Nouaille, D. y Rodríguez, B.	<i>Grammaire vivante de l'espagnol.</i>	En- CLAVE- ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2005	ALTO
Bárcena, E., Migotto, A. y Rodríguez, B.	<i>Gramática viva dello spagnolo.</i>	En- CLAVE- ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2006	ALTO
Grünewald, A.	<i>Aktuelle Spanische Grammatik.</i>	En- CLAVE- ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2006	ALTO
Cortés Moreno, M. y Fang, S.	<i>Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos.</i>	Santillana Universidad de Salamanca, Madrid.	2007	ALTO

Cybulska-Janczew M. y Perlin, J.	<i>Gramatyka języka hiszpańskiego z ćwiczeniami</i>	PWN: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa	1991	MEDIO
Farrell, E. R., y Farrell, C. F.	<i>Side by Side Spanish and English Grammar</i>	McGraw Hill, New York	2004	ALTO
Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Español para rusos</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid.	2006	ALTO
Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Español para ucranianos</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2006	ALTO
Guzmán Tirado, R., Verba, G. y Hooshangi, S.	<i>Español para iraníes</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2006	ALTO
Kattan Ibarra, J.	<i>Teach yourself Spanish Grammar</i>	McGraw-Hill	2003	ALTO
Keenan, J.	<i>Breaking Out of Beginner's Spanish</i>	University of Texas Press, Austin	1994	ALTO
Mateos Ortega, Y.	<i>Krótko gramatyka języka hiszpańskiego</i>	Wydawnictwo LektorKlett, Poznań	2001	ALTO

Moreno, C. y Eres Fernández, G. M.	<i>Gramática contrastiva del español para brasileños.</i>	SGEL, Madrid.	2007	ALTO
Palés, M. (ed.)	<i>Español fácil. Spanish made simple.</i>	Espasa Calpe, S.A., Madrid	2002	ALTO
Spinelli, E.	<i>English Grammar for Students of Spanish. The Study Guide of Those Learning Spanish</i>	Arnold, London	2003	ALTO
Szcepek, M.	<i>Język hiszpański od A do Z. Repetytorium</i>	Wydawnictwo Kram, Warszawa	1996	BAJO
Zollo, M. y Wesson, A.	<i>Interactive Spanish Grammar Made Easy</i>	McGraw Hill, Nueva York	2005	ALTO
<b><u>LENGUA INGLESA</u></b>				
Berlitz, C.	<i>Inglés paso a paso para hispanohablantes</i>	Wywood Press, Grand Rapid, MI	1996	ALTO
Berry D. B. y A. T. Bergs	<i>La gramática esencial. Inglés</i>	Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones, S.L., Barcelona	2006	ALTO

Cuder Domínguez, P., Matas, M. y López R.	<i>Gramática Oxford ESO</i>	Oxford University Press, Oxford.	2005	ALTO
García Arranz, A.	<i>Manual de gramática inglesa comparada</i>	EDI- 6, S.A., Madrid	1989	ALTO
Gruneberg, M.M.	<i>El método linkword</i>	Editorial Prensa Ibérica, Barcelona	1995	BAJO
Harvey, W.C.	<i>Inglés para latinos. Primer nivel: un camino hacia la fluidez</i>	Barron's. Hauppauge, N.Y.	2003	ALTO
Harvey, W.C.	<i>Inglés para latinos. Segundo nivel</i>	Barron's. Hauppauge, N.Y.	2009	ALTO
Mott, B.	<i>A Spanish-English, English-Spanish Translation Companion for Spanish Learners of English</i>	EUB, S.L., Barcelona	1996	ALTO
Rodríguez, M.	<i>La gramática inglesa para estudiantes españoles</i>	Copartgraf, Granada	2000	ALTO

Sánchez Benedito, F.	<i>Gramática inglesa</i>	Pearson Educación, S.A., Madrid	2003	ALTO
Spinelli, E.	<i>English Grammar for Students of Spanish. The Study Guide of Those Learning Spanish</i>	Arnold, London	2003	ALTO
<b>LENGUA POLACA</b>				
Foland-Kugler, M.	<i>Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców</i>	Ex Libris, Warszawa	2006	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Grammatica essenziale della lingua polacca per stranieri</i>	Ex Libris, Warszawa	2006	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Краткая грамматика польского языка для иностранцев</i>	Ex Libris, Warszawa	2006	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Gramática concisa polaca para extranjeros</i>	Ex Libris, Warszawa	2007	ALTO

Foland-Kugler, M.	<i>Précis de grammaire polonaise pour étrangers</i>	Ex Libris, Warszawa	2007	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Kisa Leh Dili Grameri (Yabancilar için)</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2007	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Concise Polish Grammar for foreigner</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2007	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Kurze polonische Grammatik</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2007	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Trumpoji lenku kalbos gramatika uzsienieciams</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2008	ALTO
Jaskot, M.	<i>El polaco en cuatro semanas</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2007	ALTO
Kowalska, M.	<i>Polish in four weeks</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2006	ALTO
Kowalska, M.	<i>Polnisch in 4 wochen</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2008	ALTO
Kowalska, M.	<i>Польска мова за 4 тижни</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2008	ALTO
Kowalska, M.	<i>Le polonais en 4 semaines</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2009	ALTO



ANEXOS

Kowalska, M.	<i>Polish in 4 weeks. Level 2</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2009	ALTO
Kucharczyk, J.	<i>¿Habla usted polaco?</i>	Wiedza Powszechna, Warszawa	1989	MEDIO
Mazur, B. W.	<i>Colloquial Polish</i>	Routledge, New York	2005	ALTO
Miodunka, W.	<i>Cześć jak się masz? I. Spotkajmy się w Polsce.</i>	TAiWPN UNIVERSITAS, Kraków	2006	MEDIO
Miodunka, W.	<i>Cześć jak się masz? II. Spotkajmy się w Europie.</i>	TAiWPN UNIVERSITAS, Kraków	2006	BAJO
Presa Gonzalez, F.	<i>Gramática de la lengua polaca</i>	Editorial de la Universidad Complutense, Madrid	1990	MEDIO
Presa González, F.	<i>Lengua polaca para españoles</i>	Editorial de la Universidad Complutense, Madrid	1992	MEDIO
Presa Gonzalez, F.	<i>Esquemas de polaco</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2003	BAJO
Stone, G.	<i>An Introduction to Polish</i>	Bristol Classical Press, Bristol	2002	ALTO

Votyakova, I. y Pietrak, M.	<i>Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas</i>	Universidad de Granada, Granada	2006	ALTO
<b><u>CURSOS DE LENGUA RUSA</u></b>				
Andresco, V	<i>El ruso esencial para estudiantes de habla española</i>	Editorial Alhambra, Madrid	1960	MEDIO
Arutiunova, N.D.	<i>Трудности перевода с испанского языка на русский</i>	Высшая Школа, Москва	2004	ALTO
Babiel R. y Babiel N.	<i>Gramática esencial. Ruso</i>	Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, Barcelona	2006	ALTO
Babiel R. y Babiel N.	<i>Krótka gramatyka. Rosyjski</i>	Wydawnictwo LektorKlett, Poznań	2003	ALTO
Clark, B.	<i>Russian</i>	Harper & Row, Publishers, New York	1983	ALTO

ANEXOS

Culhane, T.	<i>Russian Language and People</i>	EMC Publishing, St. Paul, Minnesota	1987	MEDIO
Droslov Diez, T. y Cuesta Andres, T. Y.	<i>Estructuras básicas de la lengua rusa</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	1991	BAJO
Ferrer, C.	<i>Ruso</i>	Editorial Planeta:-De Agostini, S.A., Barcelona	1992	ALTO
Fleming, S. y Kay, S. E.	<i>Colloquial Russian.</i>	Routledge, New York.	1998	ALTO
Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Ruso para españoles</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2007	ALTO
Jahn, M. y Korycińska, L .	<i>Poradnik ortograficzny dla Polaków</i>	Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa - Kraków	1996	MEDIO
Javronina, S.	<i>Hable ruso</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	1991	MEDIO
Javrónina, S. y Shiróchenskaya, A.	<i>Russica-6. Curso Completo de Lengua Rusa</i>	Ediciones Hispano-Eslavas, Madrid	2005	ALTO

ANEXOS

Kordak S. y Krukowska, M.	<i>Praktyczna gramatyka rosyjska</i>	Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa	1974	ALTO
Latysheva, A., Quero Gervilla, E.y Guzmán Tirado, R.	<i>Manual de lengua rusa</i>	Universidad de Granada, Granada	2002	ALTO
Milczarek, W.	<i>Repetitorium języka rosyjskiego</i>	Wydawnictwo Kram, Warszawa	2007	ALTO
Norman, P. y Bartseva, N.	<i>Русский язык. Быстро и успешно</i>	Editorial, Alhambra, S. A., Madrid	1970	MEDIO
Oxford, D. y Gogolitsyna, N.	<i>Using Russian. A Guide to Contemporary Usage</i>	Cambridge University Press, Cambridge	2005	MEDIO
Ramsina, T. A. y Kopilova, G. I.	<i>Manual de lengua rusa</i>	Высшая школа, Moscú.	1965	ALTO
Roberston, T.	<i>Guía de conversación. Hablar ruso en quince días</i>	Ediciones Librería Universitaria, S.L., Barcelona	2005	BAJO
Sánchez Puig, M.	<i>Lecciones de ruso</i>	Edelsa - EDI 6, S.A., Madrid	1992	ALTO

ANEXOS

---

Shyshkov, V.	<i>Curso fonético –introdutorio a la lengua rusa para los hispanohablantes</i>	Tirant lo Blanch, Valencia.	2007	ALTO
Vasilenko, E. y Lamm, Y.	<i>El ruso para autodidactas</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	1993	ALTO
Votyakova, I. y Pietrak, M.	<i>Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas</i>	Universidad de Granada, Granada	2006	ALTO

<b>ÍNDICE DE MANUALES ANALIZADOS SEGÚN EL GRADO DE APLICACIÓN DE LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA</b>			
<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>EDITORIAL</b>	<b>AÑO DE PUBLICACIÓN</b>
<b>GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA:</b>			
<b><u>ALTO</u></b>			
Apresiasi Duarte, C.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre español/ portugués</i>	Edinumen, Madrid	1999
Arribas, G. y Landone, E.	<i>Dificultades del español para hablantes de italiano</i>	Ediciones SM, Madrid	2003
Arutiunova, N.D.	<i>Трудности перевода с испанского языка на русский</i>	Высшая Школа, Москва	2004
Ayllon, C., Smith, P. y Morillo, A.	<i>Spanish Composition through Literature</i>	Prentice-Hall, New Jersey.	2006
Babiel R. y Babiel N.	<i>Krótką gramatyka. Rosyjski</i>	Wydawnictwo LektorKlett, Poznań	2003
Bárcena, E., Feit, R. S., Read, T. y Rodríguez, B.	<i>Spanish Grammar for English Speakers</i>	En- CLAVE-ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2005
Bárcena, E., Nouaille, D. y Rodríguez, B.	<i>Grammaire vivante de l'espagnol.</i>	En- CLAVE-ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2005
Bárcena, E., Migotto, A. y Rodríguez, B.	<i>Gramática viva dello spagnolo.</i>	En- CLAVE-ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2006

ANEXOS

Barros, E.	<i>Dificultades del español para hablantes de alemán</i>	Ediciones SM, Madrid	2003
Berlitz, C.	<i>Inglés paso a paso para hispanohablantes</i>	Wywood Press, Grand Rapid, MI	1996
Berry D. B. y A. T. Bergs	<i>La gramática esencial. Inglés</i>	Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones, S.L., Barcelona	2006
Blanco, D.	<i>Vistas. Introducción a la lengua española</i>	Higher Learning, Menasha, WI	2005
Böhringer, A. y Rabinovich, M.	<i>Gramatyka hiszpańska z ćwiczeniami</i>	Langenscheidt Polska, Warszawa	2002
Bueso Fernández, I. y Casamián Sorrosa, P.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés</i>	Edinumen, Madrid	2001
Bueso Fernández, I. y Moreno, N., Vázquez, R. y Wingeyer, H.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América</i>	Edinumen, Madrid	2003
Campo, P	<i>Español para hablantes de polaco</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006
Chozas, D. y Dorneles, F.	<i>Dificultades del español para hablantes de brasileños</i>	Ediciones SM, Madrid	2003
Clark, B.	<i>Russian</i>	Harper & Row, Publishers, New York	1983

Cortés Moreno, M.	<i>Español para hablantes de chino</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2008
Cortés Moreno, M. y Fang, S.	<i>Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos.</i>	Santillana Universidad de Salamanca, Madrid.	2007
Cuder Domínguez, P., Matas, M. y López R.	<i>Gramática Oxford ESO</i>	Oxford University Press, Oxford.	2005
Farrell, E. R., y Farrell, C. F.	<i>Side by Side Spanish and English Grammar</i>	McGraw Hill, New York	2004
Fernández Agüero, M.	<i>Español para hablantes de inglés</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2007
Ferrer, C.	<i>Ruso</i>	Editorial Planeta:- De Agostini, S.A., Barcelona	1992
Fleming, S. y Kay, S. E.	<i>Colloquial Russian.</i>	Routledge, New York.	1998
Foland-Kugler, M.	<i>Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców</i>	Ex Libris, Warszawa	2006
Foland-Kugler, M.	<i>Grammatica essenziale della lingua polacca per stranieri</i>	Ex Libris, Warszawa	2006



Foland-Kugler, M.	<i>Краткая грамматика польского языка для иностранцев</i>	Ex Libris, Warszawa	2006
Foland-Kugler, M.	<i>Gramática concisa polaca para extranjeros</i>	Ex Libris, Warszawa	2007
Foland-Kugler, M.	<i>Précis de grammaire polonaise pour étrangers</i>	Ex Libris, Warszawa	2007
Foland-Kugler, M.	<i>Kisa Leh Dili Grameri (Yabancılar için)</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2007
Foland-Kugler, M.	<i>Concise Polish Grammar for foreigner</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2007
Foland-Kugler, M.	<i>Kurze polonische Grammatik</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2007
Foland-Kugler, M.	<i>Trumpoji lenku kalbos gramatika uzsienieciam</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2008
García Arranz, A.	<i>Manual de gramática inglesa comparada</i>	EDI- 6, S.A., Madrid	1989
Grünwald, A.	<i>Aktuelle Spanische Grammatik.</i>	En- CLAVE-ELE/ CLE Internacional, Madrid	2006
Gutiérrez, E.	<i>Español para hablantes de italiano</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006

Gutiérrez, E.	<i>Español para brasileños</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006
Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Español para rusos</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid.	2006
Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Español para ucranianos</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2006
Guzmán Tirado, R., Verba, G. y Hooshangi, S.	<i>Español para iraníes</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2006
Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Ruso para españoles</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2007
Harvey, W.C.	<i>Inglés para latinos. Primer nivel: un camino hacia la fluidez</i>	Barron's. Hauppauge, N.Y.	2003
Harvey, W.C.	<i>Inglés para latinos. Segundo nivel</i>	Barron's. Hauppauge, N.Y.	2009
Izquierdo Gil, M. C.	<i>Español para hablantes de francés</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2007
Jaskot, M.	<i>El polaco en cuatro semanas</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2007

Javrónina, S. y Shiróchensky, A.	<i>Russica-6. Curso Completo de Lengua Rusa</i>	Ediciones Hispano-Eslavas, Madrid	2005
Kattan Ibarra, J.	<i>Teach yourself Spanish Grammar</i>	McGraw-Hill	2003
Keenan, J.	<i>Breaking Out of Beginner's Spanish</i>	University of Texas Press, Austin	1994
Kordak S. y Krukowska, M.	<i>Praktyczna gramatyka rosyjska</i>	Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa	1974
Kowalska, M.	<i>Polish in four weeks</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2005
Kowalska, M.	<i>Polnisch in 4 wochen</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2008
Kowalska, M.	<i>Польска мова за 4 тижни</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2008
Kowalska, M.	<i>Le polonais en 4 semaines</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2009
Kowalska, M.	<i>Polish in 4 weeks. Level 2</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2009
Latysheva, A., Quero Gervilla, E. y Guzmán Tirado, R.	<i>Manual de lengua rusa</i>	Universidad de Granada, Granada	2002
Losana, J. E.	<i>Dificultades del español para hablantes de francés</i>	Ediciones SM, Madrid	2003
Mateos Ortega, Y.	<i>Krótką gramatyka języka hiszpańskiego</i>	Wydawnictwo LektorKlett, Poznań	2001

Mazur, B. W.	<i>Colloquial Polish</i>	Routledge, New York	2005
Milczarek, W.	<i>Repetitorium języka rosyjskiego</i>	Wydawnictwo Kram, Warszawa	2007
Moreno, C. y Eres Fernández, G. M.	<i>Gramática contrastiva del español para brasileños.</i>	SGEL, Madrid.	2007
Mott, B.	<i>A Spanish-English, English-Spanish Translation Companion for Spanish Learners of English</i>	EUB, S.L., Barcelona	1996
Ortega Ojeda, G. y Rochel, G.	<i>Dificultades del español para hablantes de inglés</i>	Ediciones SM, Madrid	1995
Palés, M. (ed.)	<i>Español fácil. Spanish made simple.</i>	Espasa Calpe, S.A., Madrid	2002
Pérez, R.M.	<i>Español para hablantes de griego</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2008
Ramsina, T. A. y Kopilova, G. I.	<i>Manual de lengua rusa</i>	Высшая школа, Moscú.	1965
Rodríguez, M.	<i>La gramática inglesa para estudiantes españoles</i>	Copartgraf, Granada	2000
Ruppl, Z.	<i>Español para hablantes de húngaro</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006

Sánchez Benedito, F.	<i>Gramática inglesa.</i>	Pearson Educación, S.A., Madrid	2003
Sánchez Castro, M.	<i>Español para hablantes de alemán</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2007
Sánchez Puig, M.	<i>Lecciones de ruso</i>	Edelsa - EDI 6, S.A., Madrid	1992
Shyshkov, V.	<i>Curso fonético – introdutorio a la lengua rusa para los hispanohablantes</i>	Tirant lo Blanch, Valencia.	2007
Spinelli, E.	<i>English Grammar for Students of Spanish. The Study Guide of Those Learning Spanish</i>	Arnold, London	2003
Stone, G.	<i>An Introduction to Polish</i>	Bristol Classical Press, Bristol	2002
Vasilenko, E. y Lamm, Y.	<i>El ruso para autodidactas</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	1993
Votyakova, I. y Pietrak, M.	<i>Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas</i>	Universidad de Granada, Granada	2006
Zollo, M. y Wesson, A.	<i>Interactive Spanish Grammar Made Easy</i>	McGraw Hill, Nueva York	2005

<b>GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA:</b>			
<b><u>MEDIO</u></b>			
Andresco, V	<i>El ruso esencial para estudiantes de habla española</i>	Editorial Alhambra, Madrid	1960
Culhane, T.	<i>Russian Language and People</i>	EMC Publishing, St. Paul, Minnesota	1987
Cybulska-Janczew M.y Perlin, J.	<i>Gramatyka języka hiszpańskiego z ćwiczeniami</i>	PWN: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa	1991
Jahn, M. y Korycińska, L.	<i>Poradnik ortograficzny dla Polaków</i>	Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa - Kraków	1996
Javronina, S.	<i>Hable ruso</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	1991
Kucharczyk, J.	<i>¿Habla usted polaco?</i>	Wiedza Powszechna, Warszawa	1989
Miodunka, W.	<i>Cześć jak się masz? I. Spotkajmy się w Polsce.</i>	TAiWPN UNIVERSITAS, Kraków	2006
Norman, P. y Bartseva, N.	<i>Русский язык. Быстро и успешно</i>	Editorial, Alhambra, S. A., Madrid	1970
Oxford, D. y Gogolitsyna, N.	<i>Using Russian. A Guide to Contemporary Usage</i>	Cambridge University Press, Cambridge	2005
Presa Gonzalez, F.	<i>Gramática de la lengua polaca</i>	Editorial de la Universidad Complutense, Madrid	1990

Presa González, F.	<i>Lengua polaca para españoles</i>	Editorial de la Universidad Complutense, Madrid	1992
<b>GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA: <u>BAJO</u></b>			
Droslov Diez, T. y Cuesta Andres, T. Y.	<i>Estructuras básicas de la lengua rusa</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	1991
Gruneberg, M.M.	<i>El método linkword</i>	Editorial Prensa Ibérica, Barcelona	1995
Miodunka, W.	<i>Cześć jak się masz? II. Spotkajmy się w Europie.</i>	TAiWPN UNIVERSITAS, Kraków	2006
Presa Gonzalez, F.	<i>Esquemas de polaco</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2003
Roberston, T.	<i>Guía de conversación. Hablar ruso en quince días</i>	Ediciones Librería Universitaria, S.L., Barcelona	2005
Szczepek, M.	<i>Język hiszpański od A do Z. Repetytorium</i>	Wydawnictwo Kram, Warszawa	1996

ÍNDICE POR ORDEN ALFABÉTICO DE AUTORES DE MANUALES ANALIZADOS				
AUTOR	TÍTULO	EDITORIAL	AÑO DE PUBLICACIÓN	GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA
Andresco, V	<i>El ruso esencial para estudiantes de habla española</i>	Editorial Alhambra, Madrid	1960	MEDIO
Apresiasi Duarte, C.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre español/ portugués</i>	Edinumen, Madrid	1999	ALTO
Arribas, G. y Landone, E.	<i>Dificultades del español para hablantes de italiano</i>	Ediciones SM, Madrid	2003	ALTO
Arutiunova, N.D.	<i>Трудности перевода с испанского языка на русский</i>	Высшая Школа, Москва	2004	ALTO
Ayllon, C., Smith, P. y Morillo, A.	<i>Spanish Composition through Literature</i>	Prentice-Hall, New Jersey.	2006	ALTO
Babiel R. y Babiel N.	<i>Krótka gramatyka. Rosyjski</i>	Wydawnictwo LektorKlett, Poznań	2003	ALTO



ANEXOS

Bárcena, E., Feit, R. S., Read, T. y Rodríguez, B.	<i>Spanish Grammar for English Speakers</i>	En- CLAVE- ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2005	ALTO
Bárcena, E., Nouaille, D. y Rodríguez, B.	<i>Grammaire vivante de l'espagnol.</i>	En- CLAVE- ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2005	ALTO
Bárcena, E., Migotto, A. y Rodríguez, B.	<i>Gramática viva dello spagnolo.</i>	En- CLAVE- ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2006	ALTO
Barros, E.	<i>Dificultades del español para hablantes de alemán</i>	Ediciones SM, Madrid	2003	ALTO
Berlitz, C.	<i>Inglés paso a paso para hispanohablant es</i>	Wywood Press, Grand Rapid, MI	1996	ALTO
Berry D. B. y A. T. Bergs	<i>La gramática esencial. Inglés</i>	Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones, S.L., Barcelona	2006	ALTO
Blanco, D.	<i>Vistas. Introducción a la lengua española</i>	Higher Learning, Menasha, WI	2005	ALTO

ANEXOS

Böhringer, A. y Rabinovich, M.	<i>Gramatyka hiszpańska z ćwiczeniami</i>	Langenscheidt Polska, Warszawa	2002	ALTO
Bueso Fernández, I. y Casamián Sorrosa, P.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés</i>	Edinumen, Madrid	2001	ALTO
Bueso Fernández, I., Moreno, N., Vázquez, R. y Wingeyer, H.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América</i>	Edinumen, Madrid	2003	ALTO
Campo, P	<i>Español para hablantes de polaco</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006	ALTO
Chozas, D. y Dorneles, F.	<i>Dificultades del español para hablantes de brasileños</i>	Ediciones SM, Madrid	2003	ALTO
Clark, B.	<i>Russian</i>	Harper & Row, Publishers, New York	1983	ALTO

ANEXOS

Cortés Moreno, M.	<i>Español para hablantes de chino</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2008	ALTO
Cortés Moreno, M. y Fang, S.	<i>Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos.</i>	Santillana Universidad de Salamanca, Madrid.	2007	ALTO
Cuder Domínguez, P., Matas, M. y López R.	<i>Gramática Oxford ESO</i>	Oxford University Press, Oxford.	2005	ALTO
Culhane, T.	<i>Russian Language and People</i>	EMC Publishing, St. Paul, Minnesota	1987	MEDIO
Cybulska- Janczew M.y Perlin, J.	<i>Gramatyka języka hiszpańskiego z ćwiczeniami</i>	PWN: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa	1991	MEDIO
Droslov Diez, T. y Cuesta Andres, T. Y.	<i>Estructuras básicas de la lengua rusa</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	1991	BAJO
Farrell, E. R., y Farrell, C. F.	<i>Side by Side Spanish and English Grammar</i>	McGraw Hill, New York	2004	ALTO

ANEXOS

Fernández Agüero, M.	<i>Español para hablantes de inglés</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2007	ALTO
Ferrer, C.	<i>Ruso</i>	Editorial Planeta:-De Agostini, S.A., Barcelona	1992	ALTO
Fleming, S. y Kay, S. E.	<i>Colloquial Russian.</i>	Routledge, New York.	1998	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców</i>	Ex Libris, Warszawa	2006	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Grammatica essenziale della lingua polacca per stranieri</i>	Ex Libris, Warszawa	2006	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Краткая грамматика польского языка для иностранцев</i>	Ex Libris, Warszawa	2006	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Gramática concisa polaca para extranjeros</i>	Ex Libris, Warszawa	2007	ALTO

ANEXOS

Foland-Kugler, M.	<i>Précis de grammaire polonaise pour étrangers</i>	Ex Libris, Warszawa	2007	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Kisa Leh Dili Grameri (Yabancilar için)</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2007	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Concise Polish Grammar for foreigner</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2007	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Kurze polonische Grammatik</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2007	ALTO
Foland-Kugler, M.	<i>Trumpoji lenku kalbos gramatika uzsienieciams</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	2008	ALTO
García Arranz, A.	<i>Manual de gramática inglesa comparada</i>	EDI- 6, S.A., Madrid	1989	ALTO

ANEXOS

Gruneberg, M.M.	<i>El método linkword</i>	Editorial Prensa Ibérica, Barcelona	1995	BAJO
Grünewald, A.	<i>Aktuelle Spanische Grammatik.</i>	En- CLAVE- ELE/ CLE Internacional, Madrid.	2006	ALTO
Gutiérrez, E.	<i>Español para hablantes de italiano</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006	ALTO
Gutiérrez, E.	<i>Español para brasileños</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006	ALTO
Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Español para rusos</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid.	2006	ALTO
Guzmán Tirado, R.y Verba, G.	<i>Español para ucranianos</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2006	ALTO

ANEXOS

Guzmán Tirado, R., Verba, G. y Hooshangi, S.	<i>Español para iraníes</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2006	ALTO
Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Ruso para españoles</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2007	ALTO
Harvey, W.C.	<i>Inglés para latinos. Primer nivel: un camino hacia la fluidez</i>	Barron's. Hauppauge, N.Y.	2003	ALTO
Harvey, W.C.	<i>Inglés para latinos. Segundo nivel</i>	Barron's. Hauppauge, N.Y.	2009	ALTO
Izquierdo Gil, M. C.	<i>Español para hablantes de francés</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2007	ALTO
Jahn, M. y Korycińska, L.	<i>Poradnik ortograficzny dla Polaków</i>	Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa - Kraków	1996	MEDIO
Jaskot, M.	<i>El polaco en cuatro semanas</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2007	ALTO

Javronina, S.	<i>Hable ruso</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	1991	MEDIO
Javrónina, S. y Shiróchenskyá, A.	<i>Russica-6. Curso Completo de Lengua Rusa</i>	Ediciones Hispano- Eslavas, Madrid	2005	ALTO
Kattan Ibarra, J.	<i>Teach yourself Spanish Grammar</i>	McGraw-Hill	2003	ALTO
Keenan, J.	<i>Breaking Out of Beginner's Spanish</i>	University of Texas Press, Austin	1994	ALTO
Kordak S. y Krukowska, M.	<i>Praktyczna gramatyka rosyjska</i>	Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa	1974	ALTO
Kowalska, M.	<i>Polish in four weeks. Level 2</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2006	ALTO
Kowalska, M.	<i>Polnisch in 4 wochen</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2008	ALTO
Kowalska, M.	<i>Польска мова за 4 тижни</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2008	ALTO
Kowalska, M.	<i>Le polonais en 4 semaines</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2009	ALTO
Kowalska, M.	<i>Polish in 4 weeks. Level 2</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	2009	ALTO



ANEXOS

Kucharczyk, J.	<i>¿Habla usted polaco?</i>	Wiedza Powszechna, Warszawa	1989	MEDIO
Latysheva, A., Quero Gervilla, E.y Guzmán Tirado, R.	<i>Manual de lengua rusa</i>	Universidad de Granada, Granada	2002	ALTO
Losana, J. E.	<i>Dificultades del español para hablantes de francés</i>	Ediciones SM, Madrid	2003	ALTO
Mateos Ortega, Y.	<i>Krótką gramatyka języka hiszpańskiego</i>	Wydawnictwo LektorKlett, Poznań	2001	ALTO
Mazur, B. W.	<i>Colloquial Polish</i>	Routledge, New York	2005	ALTO
Milczarek, W.	<i>Repetitorium języka rosyjskiego</i>	Wydawnictwo Kram, Warszawa	2007	ALTO
Miodunka, W.	<i>Cześć jak się masz? I. Spotkajmy się w Polsce.</i>	TAiWPN UNIVERSITAS, Kraków	2006	MEDIO
Miodunka, W.	<i>Cześć jak się masz? II. Spotkajmy się w Europie.</i>	TAiWPN UNIVERSITAS, Kraków	2006	BAJO

ANEXOS

Moreno, C. y Eres Fernández, G. M.	<i>Gramática contrastiva del español para brasileños.</i>	SGEL, Madrid.	2007	ALTO
Mott, B.	<i>A Spanish-English, English-Spanish Translation Companion for Spanish Learners of English</i>	EUB, S.L., Barcelona	1996	ALTO
Norman, P. y Bartseva, N.	<i>Русский язык. Быстро и успешно</i>	Editorial, Alhambra, S. A., Madrid	1970	MEDIO
Ortega Ojeda, G. y Rochel, G.	<i>Dificultades del español para hablantes de inglés</i>	Ediciones SM, Madrid	1995	ALTO
Oxford, D. y Gogolitsyna, N.	<i>Using Russian. A Guide to Contemporary Usage</i>	Cambridge University Press, Cambridge	2005	MEDIO
Palés, M. (ed.)	<i>Español fácil. Spanish made simple.</i>	Espasa Calpe, S.A., Madrid	2002	ALTO
Pérez, R.M.	<i>Español para hablantes de griego</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2008	ALTO

ANEXOS

Presa Gonzalez, F.	<i>Gramática de la lengua polaca</i>	Editorial de la Universidad Complutense, Madrid	1990	MEDIO
Presa González, F.	<i>Lengua polaca para españoles</i>	Editorial de la Universidad Complutense, Madrid	1992	MEDIO
Presa Gonzalez, F.	<i>Esquemas de polaco</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	2003	BAJO
Ramsina, T. A. y Kopilova, G. I.	<i>Manual de lengua rusa</i>	Высшая школа, Moscú.	1965	ALTO
Roberston, T.	<i>Guía de conversación. Hablar ruso en quince días</i>	Ediciones Librería Universitaria, S.L., Barcelona	2005	BAJO
Rodríguez, M.	<i>La gramática inglesa para estudiantes españoles</i>	Copartgraf, Granada	2000	ALTO
Ruppl, Z.	<i>Español para hablantes de húngaro</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2006	ALTO

ANEXOS

Sánchez Benedito, F.	<i>Gramática inglesa.</i>	Pearson Educación, S.A., Madrid	2003	ALTO
Sánchez Castro, M.	<i>Español para hablantes de alemán</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	2007	ALTO
Sánchez Puig, M.	<i>Lecciones de ruso</i>	Edelsa - EDI 6, S.A., Madrid	1992	ALTO
Shyshkov, V.	<i>Curso fonético –introductorio a la lengua rusa para los hispanohablantes</i>	Tirant lo Blanch, Valencia.	2007	ALTO
Spinelli, E.	<i>English Grammar for Students of Spanish. The Study Guide of Those Learning Spanish</i>	Arnold, London	2003	ALTO
Stone, G.	<i>An Introduction to Polish</i>	Bristol Classical Press, Bristol	2002	ALTO
Szczepek, M.	<i>Język hiszpański od A do Z. Repetytorium</i>	Wydawnictwo Kram, Warszawa	1996	BAJO

ANEXOS

---

Vasilenko, E. y Lamm, Y.	<i>El ruso para autodidactas</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	1993	ALTO
Votyakova, I. y Pietrak, M.	<i>Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas</i>	Universidad de Granada, Granada	2006	ALTO
Zollo, M. y Wesson, A.	<i>Interactive Spanish Grammar Made Easy</i>	McGraw Hill, Nueva York	2005	ALTO

<b>ÍNDICE DE MANUALES ANALIZADOS SEGÚN LA FECHA DE PUBLICACIÓN</b>				
<b>AÑO DE PUBLICACIÓN</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>EDITORIAL</b>	<b>GRADO DE APLICACIÓN DE GRAMÁTICA CONTRASTIVA</b>
1960	Andresco, V	<i>El ruso esencial para estudiantes de habla española</i>	Editorial Alhambra, Madrid	MEDIO
1965	Ramsina, T. A. y Kopilova, G. I.	<i>Manual de lengua rusa</i>	Высшая школа, Moscú.	ALTO
1970	Norman, P. y Bartseva, N.	<i>Русский язык. Быстро и успешно</i>	Editorial, Alhambra, S. A., Madrid	MEDIO
1974	Kordak S. y Krukowska, M.	<i>Praktyczna gramatyka rosyjska</i>	Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa	ALTO
1983	Clark, B.	<i>Russian</i>	Harper & Row, Publishers, New York	ALTO
1987	Culhane, T.	<i>Russian Language and People</i>	EMC Publishing, St. Paul, Minnesota	MEDIO
1989	García Arranz, A.	<i>Manual de gramática inglesa comparada</i>	EDI- 6, S.A., Madrid	ALTO

ANEXOS

1989	Kucharczyk, J.	<i>¿Habla usted polaco?</i>	Wiedza Powszechna, Warszawa	MEDIO
1990	Presa Gonzalez, F.	<i>Gramática de la lengua polaca</i>	Editorial de la Universidad Complutense, Madrid	MEDIO
1991	Cybulska-Janczew M.y Perlin, J.	<i>Gramatyka języka hiszpańskiego z ćwiczeniami</i>	PWN: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa	MEDIO
1991	Droslov Diez, T. y Cuesta Andres, T. Y.	<i>Estructuras básicas de la lengua rusa</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	BAJO
1991	Javronina, S.	<i>Hable ruso</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	MEDIO
1992	Ferrer, C.	<i>Ruso</i>	Editorial Planeta:-De Agostini, S.A., Barcelona	ALTO
1992	Presa González, F.	<i>Lengua polaca para españoles</i>	Editorial de la Universidad Complutense, Madrid	MEDIO
1992	Sánchez Puig, M.	<i>Lecciones de ruso</i>	Edelsa - EDI 6, S.A., Madrid	ALTO

ANEXOS

1993	Vasilenko, E. y Lamm, Y.	<i>El ruso para autodidactas</i>	Rubiños 1860, S.A. RUSSKI – YAZYK, Madrid	ALTO
1994	Keenan, J.	<i>Breaking Out of Beginner's Spanish</i>	University of Texas Press, Austin	ALTO
1995	Gruneberg, M.M.	<i>El método linkword</i>	Editorial Prensa Ibérica, Barcelona	BAJO
1995	Ortega Ojeda, G. y Rochel, G.	<i>Dificultades del español para hablantes de inglés</i>	Ediciones SM, Madrid	ALTO
1996	Berlitz, C.	<i>Inglés paso a paso para hispanohablant es.</i>	Wywood Press, Grand Rapid, MI	ALTO
1996	Jahn, M. y Korycińska, L .	<i>Poradnik ortograficzny dla Polaków</i>	Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa - Kraków	MEDIO
1996	Mott, B.	<i>A Spanish- English, English- Spanish Translation Companion for Spanish Learners of English</i>	EUB,S.L., Barcelona	ALTO



## ANEXOS

1996	Szczepek, M.	<i>Język hiszpański od A do Z. Repetytorium</i>	Wydawnictwo Kram, Warszawa	BAJO
1998	Fleming, S. y Kay, S. E.	<i>Colloquial Russian.</i>	Routledge, New York.	ALTO
1999	Apreciada Duarte, C.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre español/ portugués</i>	Edinumen, Madrid	ALTO
2000	Rodríguez, M.	<i>La gramática inglesa para estudiantes españoles</i>	Copartgraf, Granada	ALTO
2001	Mateos Ortega, Y.	<i>Krótką gramatyka języka hiszpańskiego</i>	Wydawnictwo LektorKlett, Poznań	ALTO
2002	Böhringer, A. y Rabinovich, M.	<i>Gramatyka hiszpańska z ćwiczeniami</i>	Langenscheidt Polska, Warszawa	ALTO
2002	Bueso Fernández, I. y Casamián Sorrosa, P.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre el español y el inglés</i>	Edinumen, Madrid	ALTO
2002	Palés, M. (ed.)	<i>Español fácil. Spanish made simple.</i>	Espasa Calpe, S.A., Madrid	ALTO
2002	Stone, G.	<i>An Introduction to Polish</i>	Bristol Classical Press, Bristol	ALTO

ANEXOS

2003	Arribas, G. y Landone, E.	<i>Dificultades del español para hablantes de italiano</i>	Ediciones SM, Madrid	ALTO
2003	Barros, E.	<i>Dificultades del español para hablantes de alemán</i>	Ediciones SM, Madrid	ALTO
2003	Babiel R. y Babiel N.	<i>Krótka gramatyka. Rosyjski</i>	Wydawnictwo LektorKlett, Poznań	ALTO
2003	Bueso Fernández, I. y Moreno, N., Vázquez, R. y Wingeyer, H.	<i>Diferencias de usos gramaticales entre español peninsular y español de América</i>	Edinumen, Madrid	ALTO
2003	Chozas, D. y Dorneles, F.	<i>Dificultades del español para hablantes de brasileños</i>	Ediciones SM, Madrid	ALTO
2003	Harvey, W.C.	<i>Inglés para latinos. Primer nivel: un camino hacia la fluidez</i>	Barron's. Hauppauge, N.Y.	ALTO
2003	Kattan Ibarra, J.	<i>Teach yourself Spanish Grammar</i>	McGraw-Hill	ALTO

ANEXOS

2003	Kowalska, M.	<i>Polish in four weeks. Level 1</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	ALTO
2003	Losana, J. E.	<i>Dificultades del español para hablantes de francés</i>	Ediciones SM, Madrid	ALTO
2003	Presa Gonzalez, F.	<i>Esquemas de polaco</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	BAJO
2003	Sánchez Benedito, F.	<i>Gramática inglesa.</i>	Pearson Educación, S.A., Madrid	ALTO
2003	Spinelli, E.	<i>English Grammar for Students of Spanish. The Study Guide of Those Learning Spanish</i>	Arnold, London	ALTO
2004	Arutiunova, N.D.	<i>Трудности перевода с испанского языка на русский</i>	Высшая Школа, Москва	ALTO
2004	Farrell, E. R., y Farrell, C. F.	<i>Side by Side Spanish and English Grammar</i>	McGraw Hill, New York	ALTO

AÑO DE PUBLICACIÓN: 2005				
2005	Bárcena, E., Nouaille, D. y Rodríguez, B.	<i>Grammaire vivante de l'espagnol.</i>	En- CLAVE- ELE/ CLE Internacional, Madrid.	ALTO
2005	Bárcena, E., Feit, R. S., Read, T. y Rodríguez, B.	<i>Spanish Grammar for English Speakers</i>	En- CLAVE- ELE/ CLE Internacional, Madrid.	ALTO
2005	Blanco, D.	<i>Vistas. Introducción a la lengua española</i>	Higher Learning, Menasha, WI	ALTO
2005	Cuder Domínguez, P., Matas, M. y López R.	<i>Gramática Oxford ESO</i>	Oxford University Press, Oxford.	ALTO
2005	Javrónina, S. y Shiróchenskaya, A.	<i>Russica-6. Curso Completo de Lengua Rusa</i>	Ediciones Hispano- Eslavas, Madrid	ALTO
2005	Mazur, B. W.	<i>Colloquial Polish</i>	Routledge, New York	ALTO
2005	Oxford, D. y Gogolitsyna, N.	<i>Using Russian. A Guide to Contemporary Usage</i>	Cambridge University Press, Cambridge	MEDIO

ANEXOS

2005	Roberston, T.	<i>Guía de conversación. Hablar ruso en quince días</i>	Ediciones Librería Universitaria, S.L., Barcelona	BAJO
2005	Zollo, M. y Wesson, A.	<i>Interactive Spanish Grammar Made Easy</i>	McGraw Hill, Nueva York	ALTO
<b>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2006</b>				
2006	Ayllon, C., Smith, P. y Morillo, A.	<i>Spanish Composition through Literature</i>	Prentice-Hall, New Jersey.	ALTO
2006	Babiel R. y Babiel N.	<i>Gramática esencial. Ruso</i>	Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, Barcelona	ALTO
2006	Bárcena, E., Migotto, A. y Rodríguez, B.	<i>Gramática viva dello spagnolo.</i>	En- CLAVE-ELE/ CLE Internacional, Madrid.	ALTO
2006	Berry D. B. y A. T. Bergs	<i>La gramática esencial. Inglés</i>	Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones, S.L., Barcelona	ALTO

ANEXOS

2006	Campo, P	<i>Español para hablantes de polaco</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	ALTO
2006	Foland-Kugler, M.	<i>Grammatica essenziale della lingua polacca per stranieri</i>	Ex Libris, Warszawa	ALTO
2006	Foland-Kugler, M.	<i>Zwięzła gramatyka polska dla cudzoziemców</i>	Ex Libris, Warszawa	ALTO
2006	Foland-Kugler, M.	<i>Краткая грамматика польского языка для иностранцев</i>	Ex Libris, Warszawa	ALTO
2006	Grünwald, A.	<i>Aktuelle Spanische Grammatik.</i>	En- CLAVE-ELE/ CLE Internacional, Madrid.	ALTO
2006	Gutiérrez, E.	<i>Español para brasileños</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	ALTO

ANEXOS

2006	Gutiérrez, E.	<i>Español para hablantes de italiano</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	ALTO
2006	Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Español para rusos</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	ALTO
2006	Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Español para ucranianos</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	ALTO
2006	Hooshangi, S., Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Español para iraníes</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	ALTO
2006	Miodunka, W.	<i>Cześć jak się masz? I. Spotkajmy się w Polsce.</i>	TAiWPN UNIVERSITAS, Kraków	MEDIO
2006	Miodunka, W.	<i>Cześć jak się masz? II. Spotkajmy się w Europie.</i>	TAiWPN UNIVERSITAS, Kraków	BAJO

ANEXOS

2006	Ruppl, Z.	<i>Español para hablantes de húngaro</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	ALTO
2006	Votyakova, I. y Pietrak, M.	<i>Gramática contrastiva de polaco y ruso en tablas</i>	Universidad de Granada, Granada	ALTO
<b>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2007</b>				
2007	Cortés Moreno, M. y Fang, S.	<i>Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos.</i>	Santillana Universidad de Salamanca, Madrid.	ALTO
2007	Fernández Agüero, M.	<i>Español para hablantes de inglés</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	ALTO
2007	Foland-Kugler, M.	<i>Kurze polonische Grammatik</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	ALTO
2007	Foland-Kugler, M.	<i>Gramática concisa polaca para extranjeros</i>	Ex Libris, Warszawa	ALTO



## ANEXOS

2007	Foland-Kugler, M.	<i>Précis de grammaire polonaise pour étrangers</i>	Ex Libris, Warszawa	ALTO
2007	Foland-Kugler, M.	<i>Concise Polish Grammar for foreigner</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	ALTO
2007	Foland-Kugler, M.	<i>Kisa Leh Dili Grameri (Yabancilar için)</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	ALTO
2007	Guzmán Tirado, R. y Verba, G.	<i>Ruso para españoles</i>	Centro de Lingüística Aplicada Atenea, Madrid	ALTO
2007	Izquierdo Gil, M. C.	<i>Español para hablantes de francés</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	ALTO
2007	Jaskot, M.	<i>El polaco en cuatro semanas</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	ALTO
2007	Milczarek, W.	<i>Repetitorium języka rosyjskiego</i>	Wydawnictwo Kram, Warszawa	ALTO

ANEXOS

2007	Moreno, C. y Eres Fernández, G. M.	<i>Gramática contrastiva del español para brasileños</i>	SGEL, Madrid.	ALTO
2007	Sánchez Castro, M.	<i>Español para hablantes de alemán</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	ALTO
2007	Shyshkov, V.	<i>Curso fonético – introdutorio a la lengua rusa para los hispanohablantes</i>	Tirant lo Blanch, Valencia.	ALTO
<b>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2008</b>				
2008	Cortés Moreno, M.	<i>Español para hablantes de chino</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	ALTO
2008	Foland- Kugler, M.	<i>Trumpoji lenku kalbos gramatika uzsienieciams</i>	Ex Libris Galeria Polskiej Książki Sp. zoo., Warszawa	ALTO
2008	Kowalska, M.	<i>Polnisch in 4 wochen</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	ALTO

ANEXOS

2008	Kowalska, M.	<i>Польска мова за 4 тижни</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	ALTO
2008	Pérez, R. M.	<i>Español para hablantes de griego</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	ALTO
2008	Jian, L.	<i>Claves del español para hablantes de chino</i>	Ediciones SM, Madrid	ALTO
2008	Leontaridi, E. y Pérez Bernal, R. M.	<i>Claves del español para hablantes de griego</i>	Ediciones SM, Madrid	ALTO
2008	Ueda, H. y Ruiz Tinoco, A.	<i>Claves del español para hablantes de japonés</i>	Ediciones SM, Madrid	ALTO
2008	Ratajczyk – Matusiak, E.	<i>Claves del español para hablantes de polaco</i>	Ediciones SM, Madrid	ALTO
<b>AÑO DE PUBLICACIÓN: 2009</b>				
2009	Harvey, W.C.	<i>Inglés para latinos. Segundo nivel</i>	Barron's. Hauppauge, N.Y.	ALTO
2009	Kowalska, M.	<i>Le polonais en 4 semaines</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	ALTO
2009	Kowalska, M.	<i>Polish in 4 weeks. Level 2</i>	Wydawnictwo Rea, Warszawa	ALTO

ANEXOS

---

En imprenta	Guzmán Tirado, R.	<i>Español para hablantes de ruso</i>	SGEL: Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid	ALTO
-------------	----------------------	---	--	------