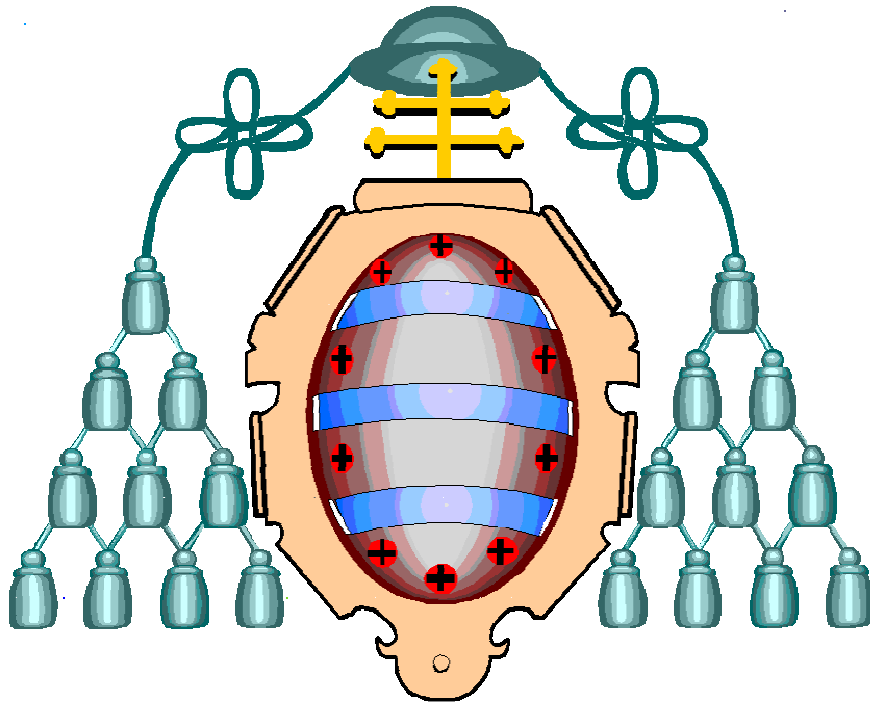


EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN ANGLOHABLANTES:

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y LA
PRONUNCIACIÓN



MASTERANDO: SERGIO FERNÁNDEZ GARCÍA

TUTORA: CARMEN MUÑIZ CACHÓN

MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

CURSO 2011-2012

**EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN
ANGLOHABLANTES:**

LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y LA
PRONUNCIACIÓN

SERGIO FERNÁNDEZ GARCÍA

TUTORA: CARMEN MUÑIZ CACHÓN

MÁSTER EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

CURSO 2011-2012

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	6
2. ALGUNOS PROBLEMAS RECOGIDOS POR LA BIBLIOGRAFÍA	8
2.1. PROBLEMAS GRAMATICALES	9
2.1.1. <i>Los tiempos del pasado: pretéritos imperfecto e indefinido de indicativo</i>	<i>10</i>
2.1.2. <i>El contraste ser / estar</i>	<i>11</i>
2.1.3. <i>El modo subjuntivo</i>	<i>13</i>
2.2. INTERFERENCIAS FONÉTICAS	15
3. COMPROBACIÓN EN EL AULA.....	19
3.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA PARA DETECTAR DIFICULTADES GRAMATICALES	19
3.1.1. <i>Los tiempos del pasado: pretéritos imperfecto e indefinido de indicativo</i>	<i>20</i>
3.1.2. <i>El contraste ser / estar</i>	<i>21</i>
3.1.3. <i>El modo subjuntivo</i>	<i>22</i>
3.2. DETECCIÓN DE INTERFERENCIAS FONÉTICAS	24
4. PROPUESTAS PARA LA SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS	26
4.1. PROBLEMAS GRAMATICALES	26
4.1.1. <i>Los tiempos del pasado: pretéritos imperfecto e indefinido de indicativo</i>	<i>26</i>
4.1.2. <i>El contraste ser / estar</i>	<i>27</i>
4.1.3. <i>El modo subjuntivo</i>	<i>28</i>
4.2. INTERFERENCIAS FONÉTICAS	29
4.2.1. <i>Los sonidos consonánticos.....</i>	<i>29</i>
4.2.2. <i>Los sonidos vocálicos</i>	<i>32</i>
4.2.3. <i>Los rasgos suprasegmentales</i>	<i>33</i>
5. CONCLUSIONES.....	36
6. ANEXO: TEST PARA LA DETECCIÓN DE ERRORES GRAMATICALES	38
7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	39

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la gramática y la fonética son dos de las disciplinas más importantes tanto a la hora de enseñar como de aprender una lengua extranjera, sin embargo, ambas se han visto a menudo descuidadas o marginadas en los nuevos enfoques comunicativos donde parece que la enseñanza del léxico prima sobre los demás aspectos de una lengua, olvidando que todos y cada uno de ellos son igual de necesarios a la hora de comunicarse.

Como afirma Martín Sánchez (2008: 30), la enseñanza de la gramática es clave y fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Sin gramática difícilmente podemos hablar, y si lo hacemos no será de una forma muy correcta y concreta. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera nos encontramos con dos cuestiones clave: la precisión y la fluidez. Para lo segundo no necesitamos un gran conocimiento de gramática: podemos hacernos entender incluso cometiendo grandes y significativos errores gramaticales; sin embargo, para lo primero sí tenemos que poseer un buen nivel de gramática.

A la hora de hablar sobre este aspecto debemos tener en cuenta las importantes diferencias existentes entre enseñar gramática a un grupo homogéneo de alumnos que comparten una misma lengua o a un grupo de alumnos con distintas lenguas maternas. Esto es importante debido al papel que juega la lengua materna en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, donde generalmente funciona como sustrato, ya que nuestra mente está condicionada por los esquemas lingüísticos propios de nuestra lengua materna. Es por este motivo que el presente trabajo se centrará en la enseñanza de español a anglohablantes, para así poder tanto establecer analogías como señalar las diferencias e inequivalencias más significativas entre las dos lenguas.

En el caso de las inequivalencias gramaticales, cabe destacar la carencia de la oposición en la lengua inglesa entre los pretéritos imperfecto e indefinido de indicativo, de ahí la dificultad que supone para los estudiantes anglófonos el aprendizaje de la misma. Las diferencias de significado que se consiguen en español cambiando el tiempo verbal suponen en muchos casos del inglés una diferencia léxica, es decir, debe cambiarse el verbo, mientras que en otros casos deben añadirse otras partículas como

used to o *would* para conseguir una equivalencia. Otra oposición inexistente en inglés es la que forman los verbos *ser* y *estar*. La dificultad en este caso nace de la existencia del verbo *to be* en la lengua inglesa que equivale prácticamente en todos los casos a los dos verbos del español, por lo que la explicación de este aspecto ha de ser especialmente detallada. Por último, otro de los aspectos a los que hay que prestar mayor atención es al modo subjuntivo, prácticamente inexistente en la lengua inglesa, con la excepción de algunas expresiones fijas o muy formales, de forma que no se pueden establecer muchas comparaciones con la lengua española para este modo verbal.

Por lo que atañe a la enseñanza de la pronunciación, Gil Fernández (2007: 29-30) destaca que, aunque en los últimos años se ha despertado un interés enorme por todos los aspectos referidos a la metodología de enseñanza de la lengua, éste ha ido parejo con un desentendimiento igualmente acusado por los contenidos sustantivos que hay que enseñar. Esta autora precisa que no es necesario que el profesor de lenguas extranjeras sea fonetista o fonólogo, pero sí que debe conocer el funcionamiento de los órganos articulatorios y las características fónicas de la lengua que está enseñando, para así saber que los errores de sus estudiantes no son nunca casuales, son comprensibles, diagnosticables y corregibles.

A este respecto conviene comenzar recordando que cada lengua dispone de un inventario propio de sonidos y fonemas, con unas reglas combinatorias también propias y unos parámetros articulatorios, acústicos y auditivos con los que crea sus sistemas. Como se señala en el libro de Lahoz *et al* (2012: 15) puede ocurrir que lo que una lengua tenga entre sus recursos fonéticos otra lo tenga en su sistema fonológico, es decir, que en una lengua sea distintivo lo que en otra constituye una simple variante de realización, por eso aprender a hablar en una lengua extranjera supone discernir lo fonológico de las meras realizaciones de los sonidos. Así es como se crean los distintos tipos de interferencias entre la lengua materna (LM) y una lengua extranjera (LE), a las que se deben la mayoría de dificultades para el aprendizaje y errores de pronunciación.

A la hora de tratar de corregir estas interferencias, no cabe duda de que el conocimiento de la base articulatoria de la lengua materna del aprendiente puede ser un factor muy importante, aunque no todos los errores se deban a interferencias. Para ello, en el mismo libro mencionado anteriormente se indican las principales fuentes de errores partiendo del contraste entre el sistema de la lengua materna del alumno y la

lengua extranjera que está aprendiendo. Estas dificultades se derivan de los sonidos de la LE que no existen en la LM y viceversa, así como de los fonemas de la LM que existen en la LE como alófonos y viceversa. Además, también se deben tener en cuenta las diferencias en los sistemas acentual, rítmico y entonativo entre lenguas. De esta forma, se puede distinguir entre aquellos errores críticos que pueden impedir la comunicación en la LE, como en el caso de la no distinción entre la vibrante simple y la múltiple [r, r̄] por parte de alumnos anglófonos; aquellos errores que no impiden la comunicación pero que deben, no obstante, ser corregidos, como es el caso de la realización de las aproximantes [β, ð, γ] como oclusivas; y por último aquellos errores menores, como puede ser la sonorización de la alveolar sorda [s] en algunas posiciones.

1.1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Partiendo de las afirmaciones precedentes, el presente trabajo busca recopilar algunas de las dificultades más importantes a las que el alumno de habla inglesa ha de enfrentarse a la hora de aprender español, relacionadas con el aprendizaje tanto de la gramática como de la fonética. También se pretende realizar un análisis en el aula de cuáles de estas dificultades son más graves y recurrentes, para así proponer algunas soluciones para los posibles problemas con los que nos encontremos y extraer conclusiones acerca de cuáles son los principales factores a tener en cuenta a la hora de enseñar español a alumnos anglohablantes.

Para conseguir los objetivos propuestos, en primer lugar, se procederá a realizar una selección de algunos de los principales problemas recogidos en la bibliografía consultada, tanto en lo referente al plano de la gramática como al de la pronunciación. A continuación, se procederá a comprobar si estos problemas que se mencionan en la bibliografía se dan efectivamente en los alumnos de habla inglesa. Para la parte gramatical se valorarán las encuestas que he realizado a los alumnos de tres niveles diferentes en La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo. La evaluación de los errores de pronunciación se basará en la observación en el aula de los alumnos de dicha institución, así como en los exámenes orales que han venido realizando durante el curso académico.

Por último, se ofrecerán algunas estrategias para la corrección de aquellos errores más frecuentes y recurrentes, relacionados tanto con la gramática como con la pronunciación, así como algunas conclusiones que permitan pronosticar los errores con los que se puede encontrar el docente de español como lengua extranjera a la hora de tratar con alumnos de habla inglesa.

2. ALGUNOS PROBLEMAS RECOGIDOS POR LA BIBLIOGRAFÍA

De acuerdo con la bibliografía consultada, son muchos los aspectos gramaticales que presentan una gran dificultad en el aprendizaje de la lengua española por parte de alumnos anglohablantes. Algunas gramáticas dirigidas a alumnos de habla inglesa, como *Side by Side: Spanish & English Grammar* (1995) destacan las diferencias en el uso de los adjetivos, los pronombres, las preposiciones, los adverbios y las conjunciones, sin embargo la parte de la gramática que ocupa un lugar más destacado está relacionada con las diferencias entre los tiempos y modos verbales entre ambas lenguas. Otras obras consultadas, como el *Manual de traducción inglés/castellano* (2001) subrayan las diferencias existentes en el uso de las preposiciones, los pronombres, los artículos, los demostrativos, los posesivos y los adverbios, prestando también una mayor atención al verbo como foco de las mayores diferencias entre el inglés y el español.

Es por este motivo que, ante la imposibilidad de cubrir todos los aspectos diferenciales entre el español y el inglés en este trabajo, se ha decidido dedicar la parte gramatical a tres de los aspectos verbales que en nuestra opinión son más problemáticos: la oposición entre las formas verbales de imperfecto e indefinido de indicativo, el contraste entre los verbos *ser* y *estar* y el uso acertado del modo subjuntivo. El análisis de los principales problemas se llevará a cabo siguiendo un artículo especializado para cada uno de los apartados mencionados, siempre enfocados hacia los problemas específicos con que se encuentran los hablantes de inglés.

Respecto a la problemática que presenta la pronunciación de la lengua española por parte de hablantes anglófonos, se seguirá el mismo proceso, utilizando como guía un artículo dedicado a las principales interferencias entre las dos lenguas. Así, se tratarán aquellos aspectos que presentan una mayor dificultad para los anglohablantes, tanto en lo que se refiere al plano segmental —vocales y consonantes— como los rasgos suprasegmentales, tales como las divisiones silábicas, el ritmo y la entonación.

2.1. PROBLEMAS GRAMATICALES

La sociedad actual reclama la enseñanza de segundas lenguas con el afán de comunicarse de una manera rápida y eficaz, con lo que la enseñanza de la gramática de la lengua meta es *a priori* uno de los factores que menos puede llamar la atención a los estudiantes, por lo que a menudo se corre el riesgo de descuidar esta parte tan importante del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Tal y como afirma Martín Sánchez (2008: 29), la gramática ha estado presente en la enseñanza de ELE desde los primeros planteamientos metodológicos tradicionales, en los que esta disciplina era el aspecto de la lengua al que se le otorgaba una mayor importancia, y aún está presente en los métodos y enfoques de enseñanza actuales, aunque se les presente a los alumnos de una forma completamente diferente y supeditada a las funciones comunicativas.

Gutiérrez Aráus (1994a: 89) sostiene que presentar a los alumnos un panorama descriptivo de todo el sistema gramatical de una lengua no se entendería ni siquiera en el nivel superior de aprendizaje, sino que en este nivel “únicamente tendría sentido un panorama selectivo con los fenómenos con especial dificultad”. En el caso de los niveles intermedios, esta autora considera importante “la reflexión o explicación gramatical con motivo de un hecho lingüístico que debe ser reagrupado con otros similares, a fin de no olvidar que la analogía facilita el aprendizaje”. Respecto al nivel de principiantes, Gutiérrez Aráus afirma que “conviene desestimar la instrucción gramatical, a no ser en dosis mínimas, contrastadas con la propia lengua del alumno”.

Esta misma autora apunta que en la explicación gramatical han de proporcionarse al alumno no sólo “reglas de construcción”, sino “reglas de uso” teniendo como propósito fundamental la llamada “competencia comunicativa”, que incluye una competencia sociolingüística, discursiva y estratégica o pragmática. Por lo tanto, Gutiérrez Aráus considera que

el profesor debe conocer las verdaderas claves del tema gramatical que se trate y presentárselo a sus alumnos mediante una o dos ideas simples, claras, que den luz a toda la variedad de usos. Tras esto tendrá que ofrecer numerosas muestras de discurso para facilitar la asimilación y finalmente conseguir la automatización a base de variadas formas de ejercitación de la expresión (Gutiérrez Aráus, 1994a: 92).

2.1.1. Los tiempos del pasado: pretéritos imperfecto e indefinido de indicativo

La detección de los principales problemas relacionados con este apartado estará basada en el artículo “Problemas de la enseñanza a anglohablantes del imperfecto y del indefinido de indicativo” de M^a Luz Gutiérrez Aráus. Como indica esta autora, entre los problemas gramaticales de la enseñanza del español como lengua extranjera a anglohablantes, estas dos formas verbales ocupan un lugar destacado. La dificultad es notoria no sólo entre los principiantes, sino que sigue latente con cierta frecuencia en niveles intermedios e incluso superiores. En este artículo se afirma que

a la hora de explicar estas dos formas verbales habrá que tener muy claro el concepto de *temporalidad lingüística*, más que de las nociones tradicionales de tiempo y aspecto verbales. Guillermo Rojo la define como “una categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación, bien con respecto a un punto central (el origen), bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directa o indirectamente orientada con respecto al origen. Sólo cabe distinguir tres relaciones temporales posibles: *anterioridad*, *simultaneidad* y *posterioridad*. Así, una situación puede ser presentada como anterior, simultánea o posterior al punto que constituye su referencia. Este punto, llamado origen, puede o no coincidir con el momento de la enunciación, por lo tanto queda claro que la *temporalidad lingüística* no coincide con las nociones extralingüísticas de *presente*, *pasado* y *futuro* (Gutiérrez Aráus 1994b: 36).

Así, como se señala en el artículo, la oposición entre el indefinido y el imperfecto habrá que plantearla de la siguiente manera: el indefinido es una forma de anterioridad al origen, mientras que el imperfecto es una forma de simultaneidad con respecto a un punto anterior al origen. Por ejemplo:

1. Mi hermana me dijo que ayer *llovió* toda la tarde.
2. Mi hermana me dijo que ayer por la tarde *llovía*.

Como indica Gutiérrez Aráus (1994b: 37-39), la lengua inglesa carece de la oposición entre imperfecto/indefinido, de ahí la dificultad que supone el aprendizaje de la misma para los estudiantes anglohablantes. Generalmente, en los estudios de gramática contrastiva entre ambas lenguas se subrayan las analogías entre el indefinido español y el pasado simple del inglés, así como entre el imperfecto español y el pasado continuo del inglés. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que el pasado continuo del inglés también puede corresponder a la perífrasis española estar + gerundio:

3. My brother *was eating* vegetables.
4. Mi hermano *comía* verdura.

5. Mi hermano *estaba comiendo* verdura.

La misma autora señala que los imperfectos de acción habitual se expresan en inglés con el pasado simple y marcas de temporalidad habitual como *every day, always*, etc. En español también se utilizan marcas como *todas las mañanas, cada día*, etc. pero además debe dejarse claro si la acción habitual se quiere presentar simplemente como anterior al momento de la enunciación o como simultánea a ese punto del pasado, por ejemplo:

6. My mother always *cooked* my dinner when I had to study.
7. Mi madre siempre me *hizo* la cena cuando yo tenía que estudiar.
8. Mi madre siempre me *hacía* la cena cuando yo tenía que estudiar.

2.1.2. El contraste *ser / estar*

La recopilación de los principales problemas de esta categoría se ha llevado a cabo siguiendo el artículo “Sobre *ser/estar* en español y su enseñanza a anglohablantes” de M^a Luz Gutiérrez Aráus. En el artículo se afirma que la oposición entre estos dos verbos es uno de los puntos que mayor dificultad presenta en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Como señala la autora, el foco de atención respecto al contraste *ser/estar* ha centrarse en los problemas que plantean los atributos, partiendo de su “modo de acción y aspecto verbal perfectivo y no perfectivo”. Si bien los verbos *ser* y *estar* pueden también desempeñar las funciones de verbos auxiliares y predicativos, son las construcciones atributivas las que presentan una mayor dificultad y por lo tanto en las que se centrará este trabajo.

En este artículo se indica que en una oración atributiva es el atributo el elemento fundamental desde el punto de vista del significado, por lo tanto los verbos *ser* y *estar* son meros enlaces o soportes de los morfemas verbales. Es el tipo de atributo el que hace que aparezca *ser* o *estar*, de ahí lo importante de conocer la realización formal de esta función sintáctica. Los sintagmas nominales o sus sustitutos sólo aparecen como atributos del verbo *ser*, y sólo en algunas construcciones excepcionales aparecen algunas subordinadas sustantivas como atributos del verbo *estar*.

9. Tu problema es *la falta de dinero*.

10. Tu problema es *ese*.
11. El profesor *está que muerde*.
12. El profesor *está tan enfadado que muerde*.

Gutiérrez Aráus precisa que los sintagmas preposicionales como atributos llevarán *ser* cuando denoten procedencia. En cambio, cuando denoten localización, temporalidad, causa y finalidad estas construcciones con *ser/estar* parecen más bien estructuras predicativas con un complemento circunstancial.

13. Mi mujer *es* de Madrid (procedencia)
14. Mi mujer *está* en Madrid (localización)
15. *Estamos* en verano (temporalidad)
16. El problema *fue* por tu culpa (causa)
17. Este cuchillo *es* para cortar el pan (finalidad)

En el caso de los sintagmas adverbiales pueden aparecer tanto con *ser* (temporalidad) como con *estar* (localización).

22. *Es* tarde.
23. *Está* lejos.

Para Gutiérrez Aráus (1991: 318-319) el mayor punto de fricción entre el inglés y el español en cuanto a la oposición *ser/estar* se encuentra en los atributos como sintagmas adjetivales.

Navas Ruiz señalaba que era urgente clasificar semánticamente el adjetivo para poder ubicarlo con uno u otro verbo copulativo. Este autor propone cinco tipos: adjetivos *clasificadores, cualitativos, de estado, verbales y relacionales* (Gutiérrez Aráus 1991: 319).

De esta forma, los llamados adjetivos “de clase” o “clasificadores” aparecen siempre con *ser*:

24. Su novio *es francés*.

El resto de adjetivos pueden cambiar su sentido según vayan con *ser* o con *estar*. Estos expresarán cualidad con *ser* y estado con *estar*:

25. Mi amiga María *es* alegre.

26. Mi amiga María *está* alegre.

Uno de los aspectos más importantes es el de aquellos adjetivos que sólo pueden aparecer con *ser* o con *estar*, de forma que su cambio los convierte en agramaticales.

Le sucede esto a una serie de adjetivos que sólo pueden ir al lado de *estar*, como son lleno/vacío, contento/descontento, desnudo, preso, enfermo, etc. Estos adjetivos verbales expresan estados, y atribuyen al sujeto el haber sufrido una acción o proceso, por lo cual se les ha llamado tradicionalmente perfectivos (Gutiérrez Aráus, 1991: 319-320).

Los participios que solamente aparecen con *ser* son claramente *no perfectivos* y no pueden desempeñar la función específica de atributo. Entre ellos cabe señalar: declarado, deplorado, deseado, detestado, elogiado, exclamado y sabido (Gutiérrez Aráus, 1991: 323).

Sin embargo, la inmensa mayoría de verbos presentan participios que pueden ir tanto con *ser* como con *estar*:

27. Mi vestido *fue cosido* por Luisa.

28. Mi vestido ya *está cosido*.

2.1.3. El modo subjuntivo

Para establecer la relación de los problemas que presenta este modo verbal se ha utilizado el artículo “Apuntes para la enseñanza del subjuntivo a anglohablantes” escrito por el profesor Jesús Fernández Álvarez. Como se indica en el artículo

el subjuntivo español quizá es, después del portugués, el más rico en formas y el más complejo sintácticamente de todas las lenguas romances. El subjuntivo es, además, uno de los mayores obstáculos en el que tropieza el estudiante extranjero de español, especialmente en el caso de alumnos anglohablantes. El subjuntivo es el modo que expresa la subjetividad, frente al modo de la realidad que es el indicativo. Asimismo, el subjuntivo es la marca verbal de la dependencia sintáctica a la que conocemos bajo el nombre de subordinación u oración subordinada. (Fernández Álvarez, 1988: 21)

Como señala el mismo autor, la idea de que el subjuntivo español es una serie caótica de reglas gramaticales que sólo es posible asimilar mediante la repetición mecanizada parte de la noción falsa de que este modo verbal puede ser explicado y entendido sin necesidad de recurrir a la sintaxis de la oración compuesta, de la que forma parte inseparable. Por lo tanto, este autor parte de la sencilla explicación de que

salvo en excepciones mínimas, la diferencia básica entre el indicativo y el subjuntivo es que el indicativo se emplea tanto en la oración principal como en la subordinada, mientras que el subjuntivo sólo aparece en la subordinadas y en la llamada oración independiente (Fernández Álvarez, 1988: 23).

Este autor divide las oraciones subordinadas sustantivas en personales e impersonales, que equivalen a las tradicionales sustantivas sujeto y objeto respectivamente. Según él, las subordinadas sustantivas personales rigen subjuntivo cuando el verbo principal es un verbo “de influencia, de constatación negativa o de reacción”. Por el contrario, este tipo de oraciones rigen indicativo cuando el verbo principal es un verbo “de constatación”.

29. Te aconsejo que *trabajes* menos (influencia).
30. Veo que *trabajas* menos (constatación).
31. No veo que *trabajes* menos (constatación negativa).
32. Lamento que *trabajes* menos (reacción).

En cuanto a las sustantivas *impersonales*, según el mismo autor, rigen subjuntivo aquellas en las que el verbo principal “emite un juicio de valor o una constatación negativa”. Mientras que las que rigen indicativo expresan una “constatación”.

33. Es cierto que *viven* en mi calle (constatación).
34. No es cierto que *vivan* en mi calle (constatación negativa).
35. No creo que *sea* una buena idea quedar con Juan (juicio de valor).

De acuerdo con el autor del artículo, si la oración subordinada de “juicio de valor” tiene un sujeto explícito, ésta rige subjuntivo, mientras que si no lo tiene rige infinitivo.

36. Es necesario que Juan *llegue* a tiempo (sujeto explícito).
37. Es necesario *llegar* a tiempo (sujeto no explícito).

Siguiendo los criterios de Fernández Álvarez, las oraciones temporales que expresan una “acción experimentada” rigen indicativo, mientras que las que se refieren a una “acción anticipada” rigen subjuntivo. En cuanto a las concesivas, aquellas que expresan una “acción experimentada por el hablante” rigen indicativo, y las que expresan una “acción no experimentada” rigen subjuntivo.

38. Cuando *llega* el verano se va a la playa (experiencia).
39. Cuando *llegue* el verano se irá a la playa (anticipación).
40. Aunque *come* mucho, no está gordo (acción experimentada)
41. Aunque *coma* mucho, no está gordo (acción no experimentada)

Por lo que respecta a la condicional *si*, según el mismo autor, ésta rige indicativo cuando se refiere a una condición experimentada en el pasado o presente y probable de ser realizada en el futuro; y rige subjuntivo cuando expresa una condición no experimentada en el pasado e improbable en el presente o futuro.

42. Si *fui* contigo al cine es porque eres mi amigo (experimentada en el pasado).
43. Si *voy* contigo al cine es porque eres mi amigo (experimentada en el presente).
44. Si *voy* contigo al cine *seremos* amigos (probable en el futuro).
45. Si *hubiera estudiado*, habría aprobado el examen (no experimentada en el pasado).
46. Si *estudiara* más aprobaría el examen (improbable en el presente o futuro).

Por último, Fernández Álvarez (1988: 30) señala que “la oración independiente, única oración simple que admite subjuntivo, no entraña una dificultad especial para el alumno extranjero”. La oración dubitativa puede ir indistintamente en indicativo o subjuntivo dependiendo de la mayor o menor seguridad de la duda que queramos expresar, excepto con el adverbio *seguramente* y la locución adverbial *a lo mejor* que rigen indicativo. La oración desiderativa siempre rige subjuntivo.

47. Quizás lo *sabe* (dubitativa, mayor seguridad)
48. Quizás lo *sepa* (dubitativa, menor seguridad)
49. Seguramente/a lo mejor lo *sabe* (dubitativa)
50. Ojalá *tengas/tuvieras* suerte (desiderativa)

2.2. INTERFERENCIAS FONÉTICAS

Como afirma Gil Fernández (2007: 97), de entre todos los aspectos a tener en cuenta para la enseñanza de una lengua extranjera, quizá la pronunciación haya sido tradicionalmente uno de los más descuidados. Si embargo, la mala pronunciación de una lengua extranjera puede afectar a la imagen del hablante que en ella se expresa, ya

que ésta condiciona y empobrece su producción oral en esta lengua hasta el punto de hacer olvidar todos los otros rasgos bien conseguidos. La forma en que un extranjero pronuncia la lengua de la comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que despierta entre los hablantes de ese medio. Por lo tanto, cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social – y admiración encubierta – con la que cuente, en tanto que una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida personal y en sus relaciones personales.

Es evidente que todos los hablantes de una lengua coinciden en la apreciación de que las lenguas no sólo se diferencian por su léxico, su sintaxis o sus sonidos propios, sino también por lo que familiarmente se denomina “acento”, es decir, por sus diversas bases de articulación y sus peculiaridades prosódicas. Gil Fernández (2007:190) considera que la definición más simple que se puede encontrar de la base de articulación en las obras clásicas de fonética es la que ofrece B. Malmberg en su obra *La fonética* de 1954: “Base articulatoria es el conjunto de hábitos articulatorios que caracterizan una lengua”.

Pues bien, es precisamente la denominada base articulatoria, junto con aquellos sonidos propios y característicos de la lengua materna del alumno (en este caso el inglés) lo que causa la mayoría de interferencias fonéticas y fonológicas que se detallan en este apartado. Las interferencias fonéticas vienen dadas, en su mayoría, por la sustitución de un sonido del español por otro similar procedente de la lengua inglesa, este sería el caso de las oclusivas aspiradas o de la pronunciación del sonido [x] como una aspiración [h]. Los errores fonológicos van más allá, y suponen la pérdida de un fonema castellano debido a su falta de correspondencia con otro en la lengua inglesa, es este el caso de la no distinción entre las vibrantes simple y múltiple, lo que puede llevar a una pérdida de capacidad de comunicación por parte del alumno anglófono en español. Por último, cabe destacar aquellas interferencias de carácter prosódico, que se producen al incorporar la entonación y el ritmo propios de la lengua inglesa al español, y que supone uno de los principales factores por los que se percibe un acento como extranjero.

La profesora Serradilla Castaño da buena cuenta en su artículo “La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes” de los problemas de comunicación de sus alumnos de habla inglesa en una universidad americana en Madrid. Ésta afirma que muchos de ellos llevan años aprendiendo español,

pero tienen una pronunciación que realmente impide la comunicación en esta lengua, lo cual supone para ellos una gran frustración, ya que siguen “hablando en inglés con palabras españolas”. La misma autora indica que gran parte de la culpa es de los profesores, que no se han preocupado nunca de enseñarles a hablar con corrección, bien por dejadez, bien porque creen que ellos no están capacitados para enseñar fonética, bien porque no lo consideran importante o porque ellos mismos no saben pronunciar bien el español.

Este artículo servirá como indicador de las principales dificultades halladas en anglohablantes en lo referente a la pronunciación de la lengua española. En primer lugar se hace referencia a los sonidos consonánticos que son diferentes a los existentes en su lengua materna: pronunciación de la *h* como aspirada y del sonido [x] como una simple aspiración; incapacidad para diferenciar la vibrante simple de la múltiple; pronunciación aspirada de la *t* inicial, con especial dificultad en el grupo *tr*; realización de la *d* fricativa interdental como alveolar; no pronunciación de la *ll*, especialmente si va precedida de *i*, lo que lleva a la confusión de términos como *villa* – *vía*; pronunciación velar de la *l* implosiva; realización labiodental de la grafía *v*; y pronunciación de la *p* inicial con una aspiración.

En cuanto a la realización de los sonidos vocálicos, en el artículo se afirma que los anglohablantes encuentran verdaderas dificultades para pronunciar las *vocales puras* del español y tienden a diptongarlas. Al mismo tiempo, tienden a hacer casi desaparecer las vocales átonas y, por el contrario, a alargar demasiado las vocales tónicas, sobre todo en las palabras agudas. Cuando se encuentran frente a dos vocales iguales juntas tienen dificultades para conseguir la duración adecuada y colocar el acento correspondiente. Además, les resulta complicada la pronunciación de los diptongos españoles, especialmente los decrecientes, que a menudo reducen a un sonido vocálico: *aire* – [are].

Asimismo, Serradilla Castaño indica que los errores en pronunciación no se limitan solamente a fallos en la realización de sonidos concretos, sino que van más allá y afectan a rasgos suprasegmentales. Uno de ellos es la correcta realización de las divisiones silábicas. En inglés la delimitación silábica es muy diferente y por lo tanto uno de los principales problemas para los anglohablantes es la clasificación española de las palabras según la posición del acento. Esta autora afirma que las dificultades son aún mayores cuando se trata de la acentuación de la cadena hablada, pues el anglohablante

tiende a poner la misma energía articuladora en todas las palabras, independientemente de si son preposiciones —átonas— o verbos, lo cual permite que se perciba su acento como extranjero (Serradilla Castaño, 1999: 656-657).

En este artículo también se indica que el acento extranjero se percibe por el distinto ritmo de las dos lenguas: el ritmo silábico del español frente al ritmo acentual del inglés, que hace que se corra más si hay palabras con sílabas no acentuadas entre dos acentos principales y se ralentice el ritmo si no hay nada en medio. Quilis y Fernández (*apud* Serradilla Castaño, 1999: 657) ponen como ejemplo dos oraciones que un anglohablante tardaría el mismo tiempo en producir:

51. He's not coming today

52. He's not even coming today

Por último, Serradilla Castaño menciona la entonación como otro de los factores clave, ya que cada hablante tiende a entonar las oraciones igual que en su propia lengua, con lo que se pierden muchas de las posibilidades comunicativas del nuevo idioma que se está aprendiendo. Esta autora pone como ejemplo de este factor las preguntas, ya que a menudo cuando un hablante de inglés realiza una pregunta en español no se puede distinguir de una afirmación, y de la misma forma ellos no saben si un hispanohablante les está informando de algo o haciéndoles una pregunta.

3. COMPROBACIÓN EN EL AULA

El método para comprobar si las principales dificultades gramaticales recogidas por la bibliografía se corresponden en realidad con los mayores obstáculos de los alumnos anglohablantes de español ha sido la realización de una breve encuesta entre los alumnos de tres niveles distintos – Intermedio I, Intermedio II y Avanzado I – de los cursos de español para extranjeros de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo.

Por lo que respecta a la comprobación de los problemas de pronunciación relevantes señalados en la investigación bibliográfica, tendré en cuenta mis observaciones y experiencias personales con los alumnos de habla inglesa de los cursos de español para extranjeros durante las prácticas del máster realizadas en la misma institución.

3.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA PARA DETECTAR DIFICULTADES GRAMATICALES

El análisis de las principales dificultades de los estudiantes de habla inglesa a la hora de aprender español se ha llevado a cabo mediante la realización de encuestas a 36 alumnos de 3 niveles diferentes de La Casa de las Lenguas de la Universidad de Oviedo, repartidos del siguiente modo: 11 alumnos del nivel Avanzado I, 9 alumnos del nivel Intermedio II y 16 alumnos del nivel Intermedio I. El modelo de encuesta utilizado para este apartado aparece como anexo en el apartado 6 del presente trabajo.

Estas encuestas tienen un carácter meramente orientativo, ya que no se trata de un análisis estadístico exhaustivo, debido a que tanto el número de preguntas como los alumnos entre los que se ha realizado constituyen una muestra muy pequeña. Cada una de las encuestas consistía en un sencillo test gramatical con 12 oraciones en el que el alumno debía escoger la opción correcta entre dos formas verbales. Todas las preguntas presentaban una sola respuesta correcta con la excepción de uno de los ejemplos en los que ambas respuestas tenían sentido. Los alumnos no recibieron información a este respecto en ningún momento.

Las oraciones del test para el análisis de errores están divididas en tres grupos, cada uno de los cuales presenta ejemplos de algunos de los problemas recogidos en la

bibliografía para cada una de las categorías estudiadas: el contraste imperfecto/indefinido (3 oraciones), el contraste ser/estar (4 oraciones) y el subjuntivo (5 oraciones). Para la realización del test los ejemplos se presentaron a los alumnos de forma aleatoria sin distinción de categorías gramaticales. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

3.1.1. Los tiempos del pasado: pretéritos imperfecto e indefinido de indicativo

Para el contraste entre estos dos tiempos verbales se han utilizado los siguientes ejemplos:

1. Mi hermana me dijo que ayer *llovió* / *llovía* toda la tarde.
2. Cuando era pequeño, *fui* / *iba* al parque todos los días.
3. Mi madre siempre me *hizo* / *hacía* la comida cuando yo tenía que estudiar.

En el ejemplo 1 se contrasta el uso del indefinido como una forma de anterioridad al origen, frente al imperfecto como una forma de simultaneidad con respecto a un punto anterior al origen, por lo tanto el indefinido será la opción correcta en esta oración. A pesar de que esta oposición gramaticalizada en la forma verbal no existe en la lengua inglesa, los resultados muestran una clara comprensión de este aspecto en todos los niveles, con un 81,8% de aciertos entre los alumnos de Avanzado I, un 88,8% entre los de Intermedio II y un 75% entre los del nivel Intermedio I.

Por su parte, la oración 2 es un ejemplo de un imperfecto que expresa una acción habitual en la que se utiliza la marca temporal *todos los días*. Los resultados demuestran la alta comprensión de este aspecto de la gramática española del que carece la lengua inglesa en todos los niveles, especialmente en los más altos con un 90,9% de aciertos entre los alumnos de Avanzado I, un 100% entre los de Intermedio II y un 87,5% entre los del nivel Intermedio I.

Como se recoge en el punto 2.1.1., en español debe dejarse claro si la acción habitual se quiere presentar simplemente como anterior al momento de la enunciación o como simultánea a ese punto del pasado. Por lo tanto en el ejemplo 3 ambas opciones son *a priori* correctas, sin embargo ninguno de los alumnos en los tres niveles ha marcado ambas respuestas a la vez, y todos han preferido decantarse bien por el

indefinido o por el imperfecto, siendo esta última opción significativamente más numerosa en los tres niveles con un 81,8% de preferencia en el Avanzado I, un 100% en el Intermedio II y un 75% en el Intermedio I.

Una posible explicación para esta preferencia por el imperfecto en el ejemplo 3 puede ser que a los alumnos se les explica que éste es el tiempo de la simultaneidad en el pasado, por lo que al aparecer el adverbio *siempre* en esta oración tienden a preferir el uso de este tiempo verbal sobre el indefinido. El hecho de que los alumnos del nivel Intermedio II obtengan mejores resultados que los del nivel Avanzado I puede ser debido a que esta cuestión gramatical en concreto se explica en este nivel, por lo que los estudiantes de Intermedio II pueden tener estas explicaciones “más frescas” que los de Avanzado I.

3.1.2. El contraste *ser* / *estar*

Para analizar las dificultades entre la oposición de estos dos verbos se han presentado a los alumnos las siguientes oraciones:

4. La ballena *es* / *está* un animal mamífero.
5. Aquel hombre *es* / *está* congresista norteamericano.
6. Ese libro *es* / *está* lleno de errores.
7. La situación *es* / *está* conocida por todos.

El ejemplo 4 es una oración atributiva que en principio no debería presentar ningún problema para los alumnos, ya que los sintagmas nominales aparecen generalmente como atributos del verbo *ser*. Los resultados lo corroboran, ya que muestran un alto nivel de comprensión de este aspecto, con un 100% de aciertos tanto en el nivel Avanzado I como en ambos niveles intermedios.

Como ya se ha mencionado en el punto 2.1.2, para Gutiérrez Aráus (1991: 318-319) uno de los mayores puntos de fricción entre el inglés y el español en esta oposición se encuentra en los atributos como sintagmas adjetivales. Los llamados atributos “de clase” o “clasificadores”, como en el caso del ejemplo 5 aparecen siempre con *ser*. Los resultados de la encuesta muestran, sin embargo, un resultado óptimo de comprensión de este aspecto en el nivel Avanzado I, con un 100% de respuestas correctas. En cuanto

a los niveles intermedios, el número de aciertos es también significativamente elevado, con un 77,7% de aciertos en el Intermedio II y, curiosamente, un 93,75% en el Intermedio I.

Otro de los aspectos más importantes es el de aquellos adjetivos que sólo pueden aparecer con *ser* o con *estar*, de forma que su cambio los convierte en agramaticales. Este es el caso del adjetivo perfectivo *lleno* del ejemplo 6 que expresa un estado y por lo tanto sólo puede aparecer con el verbo *estar*. Los resultados para este ejemplo son considerablemente buenos, siendo mejores entre los alumnos de los niveles Avanzado I e Intermedio II con un 72,7% y un 77,7% de aciertos respectivamente. El resultado es un poco inferior en el nivel Intermedio I donde, no obstante, un 62,5% de alumnos señaló el verbo *estar* como la respuesta correcta.

En el ejemplo 7, el adjetivo *conocida* sólo puede aparecer con el verbo *ser*, se trata por lo tanto del caso contrario al del ejemplo anterior, un adjetivo no perfectivo. Los resultados para este ejemplo prueban la dificultad en la comprensión de este aspecto, obteniéndose los peores resultados en los niveles Avanzado I e Intermedio 1 con un 27,2% y un 31,25% de respuestas correctas significativamente. Curiosamente, han sido los alumnos del nivel Intermedio II con un 66,6% de aciertos los que han demostrado un mayor nivel de comprensión de este aspecto. Esto puede ser debido, una vez más, a que las explicaciones gramaticales de esta índole se dan generalmente en este nivel, mientras que en el avanzado I se trabajan otra serie de aspectos problemáticos, como el modo subjuntivo.

3.1.3. El modo subjuntivo

Los ejemplos recogidos en el test para el análisis de los errores correspondientes a este modo verbal son los siguientes:

8. Te aconsejo que *trabajas / trabajes* menos.
9. Veo que *trabajas / trabajes* menos.
10. No creo que *es / sea* una buena idea quedar con Juan.
11. Cuando *llega / llegue* el verano iremos a la playa.
12. Ojalá *tienes / tengas* suerte en tu examen de conducir.

Como se recoge en el punto 2.1.3, Fernández Álvarez (1988: 23) indica que las subordinadas sustantivas personales rigen subjuntivo cuando el verbo principal es un verbo “de influencia”, como en el caso del ejemplo 8. Por el contrario, este tipo de oraciones rigen indicativo cuando el verbo principal es un verbo “de constatación”, como en el ejemplo 9. Los resultados del test para estos dos ejemplos muestran las dificultades que encuentran los alumnos para distinguir entre ambos modos verbales. De las dos oraciones presentadas para comprobar la dificultad de uso, la 9, donde era necesario emplear el indicativo, es la que mejores resultados presenta, con un 100% de aciertos en los niveles Avanzado I e Intermedio I y un 88,8% en el Intermedio II. Por su parte, el ejemplo 8, donde los alumnos debían emplear el modo subjuntivo, muestra un descenso gradual de aciertos por niveles, con un 81,8% de respuestas válidas en el Avanzado I, un 66,6% en el Intermedio II y un 62,5% en el Intermedio I.

Como puntualiza el autor mencionado anteriormente, las subordinadas sustantivas impersonales rigen subjuntivo cuando el verbo principal emite una “constatación negativa” o un “juicio de valor”, como en el caso del ejemplo 10. Los resultados del test muestran una clara disminución de la comprensión de este aspecto por niveles, siendo el número de aciertos del 81,8% en el Avanzado I, bajando hasta el 77,7% en el Intermedio II, y descendiendo vertiginosamente hasta el 31,25% en el Intermedio I.

En el caso de las oraciones temporales, las que expresan una acción pasada rigen indicativo, mientras que las que se refieren a una acción futura, como en el ejemplo 11, rigen subjuntivo. Las encuestas demuestran que es este uno de los aspectos que más dificultad muestra en todos los niveles, con sólo un 54,5% de respuestas correctas en el Avanzado I, un 33,3% en el Intermedio II y un escaso 18,75% en el Intermedio I.

La oración desiderativa introducida por *ojalá*, como la número 12, siempre rige subjuntivo. A pesar de que los resultados por niveles son bastante buenos, se deduce una cierta dificultad en este aspecto comprobando que los aciertos en el nivel Intermedio II han sido el 66,6%, mientras que en el Avanzado I han acertado el 90,9% de los alumnos y en el Intermedio I el 81,25% de los estudiantes.

3.2. DETECCIÓN DE INTERFERENCIAS FONÉTICAS

Para comprobar empíricamente las principales dificultades que presentan los anglohablantes en cuanto a la pronunciación de la lengua española he tenido en cuenta la observación durante el periodo de prácticas realizado con alumnos de habla inglesa en La Casa de las Lenguas. He considerado las observaciones llevadas a cabo en el aula, así como las notas tomadas durante los diferentes exámenes orales realizados a los alumnos.

Por lo que respecta a la producción de sonidos consonánticos he podido constatar que uno de los principales problemas de los estudiantes anglohablantes es la realización de las consonantes oclusivas sordas del español [p, t, k] con una aspiración, tal y como sucede en inglés, sobre todo la [p] y la [t]. Asimismo, he constatado que los alumnos de habla inglesa tienden a realizar las aproximantes [β, ð, γ] como oclusivas en posición intervocálica. Comprobamos también que supone una dificultad la producción de la lateral alveolar española [l] que los alumnos anglófonos realizan generalmente como velar, mientras que la lateral palatal [ʎ] tiende a convertirse en la semiconsonante inglesa [j] o incluso a desaparecer. He podido asimismo comprobar que la mayoría de alumnos anglohablantes realizan la fricativa velar sorda [x] como una simple aspiración [h]. A estas interferencias fonéticas entre lenguas hay que añadir las dificultades de gran parte de los alumnos anglófonos para distinguir entre las vibrantes simple y múltiple, un error fonológico que puede llevar a menudo a la no distinción e incluso a la confusión de significados.

Por lo que respecta a la interferencia de los sonidos vocálicos, se confirman las predicciones encontradas en la bibliografía, siendo uno de los principales problemas la diptongación de algunas vocales tónicas españolas: *tres* - ['treis]. Por el contrario, algunos de los diptongos decrecientes propios de la lengua española tienden a desaparecer y convertirse en una vocal más larga: *bailar* – [ba:'lar]. Además, cuando los alumnos se enfrentan a dos vocales iguales juntas, tienen dificultades para calcular la duración adecuada: *La Habana aclamaba a Ana*.

En cuanto a los rasgos suprasegmentales, he podido comprobar que una de las principales dificultades se encuentra en la división silábica del español, muy diferente a

la de la lengua inglesa. Los alumnos tienden a ejercer toda la fuerza articulatoria en la sílaba tónica, mientras que el resto de sílabas se articulan de una forma excesivamente débil. Esto repercute en el ritmo, ya que los anglohablantes suelen pronunciar demasiado rápido esas sílabas átonas, con un ritmo más bien propio del inglés que resulta poco natural en la lengua española. Por último, cabe destacar la dificultad que les supone la entonación debido a las diferencias notables entre ambas lenguas. En español, un enunciado declarativo se pronuncia generalmente con un tonema de cadencia, y éste se puede convertir en un enunciado interrogativo total cambiando la dirección del tonema hacia una melodía ascendente (Quilis y Fernández, 1996: 174). Del mismo modo, en inglés, los enunciados declarativos también se enuncian con un tonema descendente, mientras que para los interrogativos totales se utiliza el ascendente (Wells, 1996: 42) A pesar de esta aparente coincidencia, son frecuentes las dificultades entre los alumnos anglófonos para entender algunas preguntas como tales, ya que tanto la cadencia como la anticadencia en las oraciones interrogativas en lengua inglesa son significativamente más pronunciadas que en la española, y existen diferencias en cuanto al lugar que ocupan las sílabas en las que se produce el cambio de dirección de la curva melódica.

4. PROPUESTAS PARA LA SOLUCIÓN DE LOS PROBLEMAS

En este apartado se procederá a presentar de forma concisa algunos posibles métodos y estrategias para la corrección de las principales dificultades gramaticales y fonéticas encontradas en los alumnos anglohablantes.

4.1. PROBLEMAS GRAMATICALES

4.1.1. Los tiempos del pasado: pretéritos imperfecto e indefinido de indicativo

Primeramente, el profesor de español como lengua extranjera ha de asegurarse de que sus alumnos tengan clara la diferencia entre ambos tiempos verbales, de forma que el indefinido se utiliza para hablar de hechos o acontecimientos del pasado enmarcados en un periodo de tiempo ya finalizado, mientras que el imperfecto se utiliza para expresar acciones habituales en el pasado. Los resultados del test para el análisis de errores demuestran una clara comprensión de esta diferencia entre los alumnos angloparlantes, con resultados superiores al 75% de aciertos en los tres niveles analizados.

Sin embargo, cabe destacar la preferencia por el imperfecto antes que por el indefinido en el enunciado 7 del test: *mi madre siempre me hizo/hacía la comida cuando yo tenía que estudiar*. Como señala Gutiérrez Aráus (1994b: 40) esto es debido a que en los casos de acción habitual el español presenta una clara diferencia con el inglés, ya que a pesar de que el enunciado cuente con una marca de temporalidad habitual el español necesita dejar claro si la acción habitual se quiere presentar simplemente como anterior al momento de la enunciación o como simultánea a ese punto del pasado. En inglés una marca de temporalidad habitual ya deja claro que la acción será de este tipo, mientras que si se desea precisar más este hecho se pueden utilizar las partículas *used to* o *would*, si bien estas son incompatibles con adverbios de acción habitual como *always*.

- Mi madre siempre me *hizo* la comida cuando yo tenía que estudiar
- My mother always *cooked* my meal when I had to study
- Mi madre siempre me *hacía* la comida cuando yo tenía que estudiar

- My mother *would / used to* cook my meal when I had to study

Una buena estrategia para conseguir que el alumno comprenda las diferencias entre estos dos tiempos verbales es el empleo de la traducción en el aula de ELE. Mediante este sistema conseguimos que el aprendiente anglófono contraste ambas lenguas y se dé cuenta de las diferencias que existen en el uso de las partículas y adverbios de acción habitual entre el inglés y el español.

4.1.2. El contraste *ser / estar*

Como ya se ha mencionado anteriormente en el presente trabajo, la lengua inglesa carece de cualquier distinción equivalente a la que se realiza en español entre los verbos *ser* y *estar*, por lo tanto, ya desde un nivel inicial se debe tratar de explicar al estudiante anglohablante los principales usos y diferencias entre ambos verbos. Como se indica en la bibliografía consultada, el principal punto de fricción entre el español y el inglés en cuanto a la oposición *ser/estar* se encuentra en los atributos como sintagmas adjetivales.

De esta forma, los adjetivos ‘de clase’ aparecen con *ser*, como en el caso del ejemplo 5 del test para el análisis de errores: *aquel hombre es/está congresista norteamericano*. Los resultados mostraban una clara comprensión de este aspecto por parte de los alumnos de todos los niveles, por lo que se puede deducir que una sencilla explicación para este aspecto resultaría suficiente para su correcta comprensión. También se debe explicar a los alumnos que en el caso de los adjetivos que pueden cambiar su sentido según vayan con *ser* o con *estar* estos expresarán cualidad con *ser* y estado con *estar*.

Los resultados del test han mostrado que el aspecto más problemático para los alumnos de habla inglesa son aquellos adjetivos que pueden aparecer sólo con *ser* o con *estar*, que corresponden al enunciado 8 del test: *ese libro es/está lleno de errores*; y al enunciado 11: *la situación es/está conocida por todos*. Para la correcta utilización de los verbos *ser* y *estar* en estos contextos se debe proporcionar a los alumnos una lista o unas indicaciones con ejemplos de aquellos adjetivos-participios no perfectivos que sólo pueden aparecer con *ser* o los perfectivos que sólo aparecen con el verbo *estar*. La mayoría de estos adjetivos son, en general, muy utilizados tanto en la lengua hablada como escrita, por lo que su conocimiento resulta esencial para el alumno extranjero. Así,

para reforzar la comprensión de este aspecto entre los alumnos anglófonos se puede recurrir a la creación de diversas situaciones en las que el alumno tenga que emplear necesariamente uno u otro verbo, de modo que el aprendizaje se haga de una forma lo más clara y eficaz posible.

4.1.3. El modo subjuntivo

Este modo verbal es uno de los aspectos de la gramática más temidos tanto por los profesores como por los alumnos, y los resultados del test para el análisis de errores que he realizado prueban que es la parte que más dificultades presenta en todos los niveles. Uno de los puntos más conflictivos en cuanto al uso del subjuntivo es su utilización con verbos de entendimiento (*creer, pensar, opinar, considerar*) y constatación (*ver, sentir, notar*). Como demuestran los resultados del test para los enunciados 6 y 9 (*veo que trabajas/trabajes menos y no creo que es/sea una buena idea quedar con Juan*), los alumnos anglófonos tienen problemas a la hora de seleccionar el modo verbal correcto en este tipo de oraciones. El profesor debe ofrecer a los alumnos una explicación lo más sencilla posible, ya que estos verbos sólo requieren el modo subjuntivo en una estructura subordinada negativa como la siguiente:

Negación + verbo de entendimiento o constatación en indicativo + que + subjuntivo

- Creo que *es* una buena idea → No creo que *sea* una buena idea
- Veo que *trabajas* mucho → No veo que *trabajes* mucho

Por el contrario, los verbos de influencia como *aconsejar* o *sugerir* rigen subjuntivo aunque no vayan en una construcción subordinada negativa:

- Te aconsejo que *trabajes* menos

Después de las explicaciones pertinentes el alumno deberá fijar este aspecto de la gramática, para lo que se pueden utilizar ejercicios en el que éste tenga que escoger el modo verbal adecuado entre el indicativo o el subjuntivo, así como ejercicios en los que se deban transformar frases afirmativas en negativas.

Las oraciones 10 y 12 del test para el análisis de errores muestran resultados dispares. De ellas, los mejores resultados los ha obtenido la construcción desiderativa

introducida por *ojalá*. Este es un aspecto fácil de explicar, ya que este tipo de oraciones siempre rigen subjuntivo. Por el contrario, la construcción temporal introducida por *cuando* ha obtenido los peores resultados. El profesor de español como lengua extranjera debe explicar a los alumnos que las oraciones temporales se construyen con indicativo cuando nos referimos al presente o pasado, mientras que se construyen con presente de subjuntivo cuando nos referimos al futuro. Algunos conectores temporales son *cuando, mientras, hasta que, después de que, antes de que, en cuanto, tan pronto como y siempre que*. La fijación de este aspecto de la gramática se puede realizar, una vez más, con ejercicios en los que al alumno se le proporcione el comienzo de una frase y éste deba completarla utilizando bien el indicativo o bien el subjuntivo. Además, los ejercicios con verbos en infinitivo, que el alumno deba conjugar en indicativo o subjuntivo, resultan una buena opción.

4.2. INTERFERENCIAS FONÉTICAS

Una de las pautas imprescindibles para la corrección de los errores de pronunciación es que el alumno oiga la diferencia entre sus realizaciones y las de un hablante nativo. A continuación, se procederá a una fase de producción controlada de aquellos sonidos que presenten una mayor dificultad, para finalmente corregir los aspectos puntuales durante la producción libre y espontánea.

4.2.1. Los sonidos consonánticos

En cuanto a la producción de sonidos consonánticos, una de las principales interferencias detectadas era la realización de las oclusivas sordas [p, t, k] como aspiradas. Como apuntan Quilis y Fernández (1996:83) la aspiración inglesa de las oclusivas sordas se debe al mantenimiento de la glotis en posición abierta durante toda la emisión de la consonante. Tanto en la oclusión inglesa como en la española es análoga la disposición de los órganos en las cavidades supraglóticas, pero en inglés no existe durante el momento tensivo de la oclusiva un cierre de las cuerdas vocales que en español sí se da, de ahí que durante la emisión de la oclusiva inglesa salga no sólo el aire contenido en la cavidad bucal, sino también el que se encontraba en los pulmones, produciendo una fuerte aspiración. Los mismos autores (1996: 84) señalan que para evitar esta aspiración debe realizarse un perfecto cierre de la glotis, como sucede en

inglés cuando la oclusiva se encuentra en posición interior de la palabra: en *pin, take, cool* se produce aspiración, pero no en *spin, steak, school*.

Para la corrección de esta aspiración se realizaría, en primer lugar, un ejercicio de audición en el que el alumno fuera capaz de percibir la diferencia entre las oclusivas del español y las del inglés. A continuación, se procedería a realizar un ejercicio de producción controlada en el que se utilizarían palabras españolas aisladas en las que la oclusiva sorda estuviese en el interior de palabra y poco a poco se irían eliminando las sílabas iniciales hasta que la oclusiva quedase en posición inicial de palabra. De este modo el aprendiz sería consciente de una diferencia que es capaz de realizar como variante contextual en su lengua y conscientemente se decantaría por la realización no aspirada en cualquier posición en español.

Otro problema importante es la pronunciación de las aproximantes [β, ð, γ]. Los mismos autores (1996: 100-101) proponen partir para la [β] de una aspiración bilabial sorda, como para apagar una vela, añadiendo seguidamente sonoridad. Señalan que hay que evitar a toda costa el pronunciar la [v] labiodental del inglés. La [ð] existe en la lengua inglesa bajo la grafía *th* en palabras como el artículo *the*, sin embargo el anglohablante tiende a pronunciar toda *d* ortográfica del español como oclusiva, y es necesario tener en cuenta que esto sólo sucede tras [n] o [l] y en posición inicial absoluta. La [γ] se parece un poco al ruido que se produce al hacer gárgaras suavemente.

Tras una primera fase de audición en que el alumno debería discriminar las oclusivas de las aproximantes, se procedería a realizar un ejercicio de producción controlada en el que se presentaría una serie de palabras para practicar el cambio de la oclusiva a la aproximante: *bajo* (oclusiva) – *abajo* (aproximante); *dónde* (oclusiva) – *adónde* (aproximante); *gato* (oclusiva) – *mi gato* (aproximante). De este modo el alumno sería consciente de las diferencias existentes entre las aproximantes castellanas y las oclusivas de su lengua, y presumiblemente relajaría la articulación de éstas últimas hasta convertirlas en los alófonos que suponen el estándar castellano.

En cuanto a las dificultades para la correcta pronunciación de la lateral, Quilis y Fernández (1996: 124-125) precisan que la [l] alveolar española tiene un timbre mucho más agudo que la velar inglesa. Para la [l] castellana el dorso de la lengua está más

elevado, mientras que para la inglesa el dorso de la lengua presenta una notable concavidad, dando como resultado un timbre mucho más oscuro. Para la articulación de la fricativa palatal [j] el dorso de la lengua se adhiere a los alvéolos, así como algo de la parte central de la lengua a la parte central del paladar, dejando un pequeño canal por donde escapa el aire. Los estudiantes de habla inglesa tienen que evitar la tendencia a pronunciar este sonido como [j], ya que la [j] conlleva un amplio contacto de la lengua con el paladar duro.

En la fase de audición para este aspecto se presentarían listas de palabras en las que el alumno fuese capaz de oír la diferencia entre la realización española y la que él ha venido realizando. En la fase de producción de la lateral alveolar [l] sería necesario explicar al alumno que en la lateral del español la punta de la lengua hace contacto con los alvéolos de los incisivos superiores, y nunca con el paladar, como en el caso de la lateral velarizada inglesa. Por lo que respecta a la producción de la fricativa palatal [j], habría que explicar que para su articulación el dorso de la lengua ha de adherirse al paladar duro, y no simplemente acercarse a él como en el caso de la semiconsonante inglesa [j]. Por último, se procedería a la realización de una producción controlada de una serie de pares mínimos para que el alumno anglófono practique la producción de [j], especialmente en contacto con vocales palatales: villa / vía, milla / mía, calle / cae.

Para la correcta pronunciación de la fricativa velar sorda [x] Quilis y Fernández (1996: 100-101) puntualizan el lugar de articulación no es la glotis, sino el velo del paladar, por lo tanto se trata de una consonante más fuertemente aspirada que la [h] inglesa. Por su parte, Gil Fernández (2007: 513) sugiere para correcta pronunciación de [x] presentar este sonido entre vocales graves y cerradas que faciliten su articulación, por ejemplo: *me gustó tu juego*. Finalmente, se puede recurrir a la pronunciación matizada, cambiando la zona de articulación de [x] hasta convertirla en más posterior de lo normal, como la uvular [χ]. Mediante esta exageración se conseguiría que el alumno comprendiera la naturaleza fricativa de la velar castellana, desterrando así de su mente la débil aspiración propia del inglés.

Por último, se debe prestar atención a las dificultades de muchos anglohablantes para diferenciar la vibrante simple de la múltiple [r] / [r], ya que la correcta

pronunciación trasciende la adecuación fonética y sirve para modificar significados. Quilis y Fernández (1996: 129-130) indican que la primera se caracteriza por la formación de una breve oclusión del ápice de la lengua contra los alvéolos. Los mismos autores señalan que para la correcta pronunciación de este sonido, que sólo se produce en posición interior de palabra, los anglohablantes deben desterrar de su mente todo recuerdo de la *r* retrofleja de su lengua natal [ɾ], ya que la vibrante simple se parece más a la *t* de palabras inglesas como *better* ['beʔər] o *butter* ['bʌʔər]. Por su parte, la vibrante múltiple se caracteriza por la formación de dos o más oclusiones del ápice de la lengua contra los alvéolos, y se encuentra en principio de palabra, en posición intervocálica bajo la grafía *rr*, o precedida de las consonantes *n* o *l*.

Como siempre, el primer paso consiste en la discriminación auditiva de las dos vibrantes antes de pasar a ejercitar su producción. En cuanto a este segundo paso, Lahoz *et al* (2012: 70-71) precisan que la vibrante alveolar múltiple sólo se puede conseguir si previamente se consigue la simple. Para ello hay que practicar las articulaciones en la zona alveolar con otros sonidos como los de *lala*, *nana*. También se puede repetir una [d] en la zona alveolar como si fuera un zumbido en voz baja, lo que lleva a una emisión prolongada de una cuasi vibrante fricativa, que es una de las realizaciones de las vibrantes del español. Los mismos autores indican que una vez conseguida la vibrante simple se pueden utilizar secuencias como *dara*, *para*, *bara* a velocidad muy rápida para dar lugar a *dra*, *pra*, *bra*. Cuando se hayan conseguido estas secuencias se puede alargar la vibrante aumentando la tensión y el caudal del aire inspirado y espirado para conseguir *prrrra*, *brrrra*, *drrrra*. A continuación se puede proceder a la producción controlada de pares mínimos, contrastando tanto las dos vibrantes [r] / [r]: *coro* / *corro*, *para* / *parra*; como la vibrante simple con la *d* aproximante: [r] / [ð]: *cara* / *cada*, *toro* / *todo*.

4.2.2. Los sonidos vocálicos

Como apuntan Lahoz *et al* (2012: 57) el timbre de las vocales del español se mantiene invariable en todas las posiciones de la sílaba por la tensión con que se articulan. Sin embargo, en inglés se relajan las vocales en sílaba no acentuada o final de palabra, de manera que cuando un anglohablante habla español suele reducir las vocales

en esas posiciones, pudiendo incluso diptongar las vocales en posición tónica si no mantiene una fuerte tensión articulatoria.

Para corregir este aspecto, es fundamental que primeramente el alumno escuche claramente las cinco vocales del español tanto en posición tónica como átona. Gil Fernández (2007: 470) recomienda, durante la fase de producción controlada, situar la vocal objeto del ejercicio en una sílaba cerrada, puesto que éstas son siempre más tensas que las abiertas, y en combinación con consonantes sordas, también más tensas que las sonoras. Con esto se conseguiría que percibiesen la proximidad (que no igualdad) en el timbre de las vocales tónica y las átonas y fuesen capaces de reproducirlo.

Otra dificultad se encuentra en la pronunciación de los diptongos decrecientes del español. Como afirman Quilis y Fernández (1996: 68) los anglohablantes no suelen dar a las semivocales españolas el grado de cerrazón que requieren, e incluso muchas veces omiten totalmente la semivocal, con el consiguiente cambio en el significado que acarrea la distorsión fonética. Por lo tanto, es necesario que pronuncien [aj̃] y [aɥ̃] con una fuerte tensión articulatoria. Para la corrección de este aspecto se pueden utilizar pares mínimos, tanto para la fase de audición como para la de producción controlada: *vaina – vana, baile – vale, reino – reno, causa – casa*.

Por último, a los alumnos anglohablantes también les resulta complicada la pronunciación de dos vocales iguales juntas. Para practicar estos casos se proponen textos como el relato *Amar hasta fracasar* de Rubén Darío, trazado para la *a*, también *El hereje rebelde* y *Los locos somos otro cosmos* de Óscar de la Borbolla, trazados para la *e* y la *o* respectivamente. La lectura de estos breves relatos puede ayudar a conseguir la duración adecuada cuando dos vocales iguales aparecen en sílabas átonas, así como a colocar los acentos correspondientes en las vocales tónicas: *La Habana aclamaba a Ana* [la:βana:kla'maβa:'ana] (*Amar hasta fracasar*, Rubén Darío).

4.2.3. Los rasgos suprasegmentales

Respecto a la corrección de errores en las divisiones silábicas, en primer lugar es necesario recurrir a una serie de explicaciones teóricas sencillas sobre las reglas de acentuación en español.

En primer lugar, el acento siempre recae en una de las tres últimas sílabas, exceptuando las formas verbales seguidas de pronombres átonos: *mándamelo*. En segundo lugar, no existen palabras esdrújulas en las que la penúltima sílaba acabe en consonante o contenga un diptongo, ni en las que la última sea un diptongo. Además, la mayor parte de nombres y adjetivos que acaban en vocal son palabras llanas: *casa, coche, blanco*; por el contrario, la mayoría de los que acaban en consonante son agudas: *mujer, avión, reloj*. Esto es así para el noventa por ciento de los nombres y adjetivos del castellano, y constituye el patrón preferido por los hablantes para acentuar palabras extranjeras, neologismos o marcas comerciales (Lahoz *et al*, 2012: 80-81).

Los mismos autores (2012: 89) indican que en lenguas como el inglés el acento desencadena un fenómeno conocido como “reducción vocálica”, así en esta lengua la primera vocal de la palabra como *community* pierde su timbre original y pasa a pronunciarse como una [ə] (schwa). Es muy probable que los alumnos hablantes de inglés transfieran esta característica de su lengua al español. Para la corrección de esta reducción vocálica se puede recurrir a la producción controlada de palabras en las que se repita varias veces una misma vocal, por ejemplo: *alabanza, decentemente, difícilísimo, ortodoxo, etc.*

El fenómeno anterior está relacionado con la cuestión del ritmo. Como indican Lahoz *et al* (2012: 105), por lo general las lenguas de ritmo acentual como el inglés son aquellas que siempre presentan aproximadamente la misma duración en el intervalo que va de una sílaba acentuada a la siguiente sílaba acentuada. En general, si en ese intervalo hay menos sílabas, cada una de ellas durará más, y viceversa. Por el contrario, las lenguas de ritmo silábico como el español presentan una duración aproximadamente igual para todas las sílabas, y en cambio eso puede significar distintas duraciones en cada periodo que va de una sílaba acentuada a la siguiente acentuada. Los mismos autores (2012: 109) señalan que existe una interferencia del ritmo con la estructura silábica de una lengua, de modo que una falta de dominio de los aspectos rítmicos puede desembocar en otros problemas de pronunciación, como la reducción vocálica anteriormente mencionada.

Para trabajar el ritmo del español, Lahoz *et al* (2012: 123-124) proponen un ejercicio en el que el alumno debe sustituir las palabras del español por balbuceos. La idea es que, partiendo de una frase real, cada consonante se sustituirá por una oclusiva o fricativa, por ejemplo la [t] o la [s], y cada vocal por la [a]. El sujeto de la oración se alternará entre una palabra aguda (*Nicolás*), una llana (*Patricia*) y una esdrújula (*Mónica*); luego se dirá *se ha comprado*, y el objeto directo (OD) será de nuevo una

palabra aguda (*tentempié*), llana (*cuaderno*) y esdrújula (*plátano*). Si se combina cada sujeto con los posibles OD resultan nueve opciones, que el alumno habrá de reproducir a modo de balbuceo. Por último, se puede preparar un test de percepción. El objetivo de este ejercicio es que los alumnos presten atención a la variabilidad de las posiciones de los acentos, y al ritmo que caracteriza al español como consecuencia de las posibles combinaciones.

En cuanto a la entonación de las preguntas, como se indica en la obra de Lahoz *et al* (2012: 120) después de haber explicado las diferencias entre las interrogativas totales y parciales en español, se pueden realizar ejercicios de producción en el que se entrega a cada alumno una tarjeta con un pequeño diálogo en el que se incluye una pregunta. En función del contexto, deberá imaginarse cuál es la entonación más adecuada que debe darle a la pregunta, y leer el diálogo en voz alta:

A: *Quiero ir a Málaga*

B: *¿No has ido nunca a Málaga?* (interrogativa total, tono ascendente)

A: *¿Dónde vives?* (interrogativa parcial, tono descendente)

B: *En Valladolid*

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha pretendido recopilar algunos de los principales problemas a los que han de enfrentarse los alumnos de habla inglesa a la hora de aprender español. Tras analizar las dificultades más recurrentes en varios artículos especializados, se ha procedido a su comprobación en el aula, y a la formulación de unas breves indicaciones que se pueden utilizar para su corrección.

De los errores gramaticales analizados he podido comprobar que, aunque todos los que aparecen recogidos en la bibliografía presentarían *a priori* dificultades para los alumnos anglohablantes en algún momento del aprendizaje de la lengua española, muchos de estos conflictos —tales como la oposición entre imperfecto e indefinido y ciertos usos de los verbos *ser* y *estar*— podrían haberse superado en niveles intermedios y avanzados. Por lo tanto la instrucción gramatical para estos aspectos a partir del nivel Intermedio I debería centrarse en el refuerzo de algunos usos concretos que presentan mayor dificultad, como es el caso de los adjetivos que sólo aparecen con *ser* o con *estar*, más que en explicaciones exhaustivas que los alumnos presumiblemente habrán recibido en niveles inferiores. Mención aparte merece el caso del subjuntivo, que a pesar de ser el modo verbal más temido por profesores y estudiantes, puede llegar a ser controlado por aquellos de nivel avanzado sin excesiva dificultad. Dejando aparte el nivel Intermedio I donde algunas de las cuestiones planteadas en el test podrían no haber sido objeto de explicación en clase, los mayores problemas con el subjuntivo se han visto en las oraciones temporales y en las oraciones subordinadas con verbos de influencia, donde una sencilla explicación acompañada de varios ejemplos de uso debería ser suficiente para fijar este aspecto en los alumnos.

En cuanto a los errores de pronunciación, durante las observaciones llevadas a cabo en el aula he podido constatar la prevalencia de los principales errores señalados por la bibliografía en todos los niveles, así como la fosilización de muchos otros, debidos principalmente a interferencias entre la lengua materna de los estudiantes, en este caso el inglés, y la lengua española. Los alumnos anglohablantes, incluso aquellos de niveles avanzados, presentan dificultades para reducir su paradigma vocálico hasta ajustarlo al de la lengua española, así como en la pronunciación de muchos sonidos

consonánticos, de los cuales el error más grave, por tener carácter fonológico, lo constituye la no distinción entre la vibrante simple y la vibrante múltiple. En el plano suprasegmental, tienen dificultades para adaptarse al ritmo y la entonación de la lengua española, por lo que muchas veces corren el riesgo de no ser entendidos a pesar de que puedan utilizar una gramática y un vocabulario adecuado. La solución a estos problemas pasaría por dar más importancia a la enseñanza de la pronunciación en el aula, con la incorporación de asignaturas específicas de fonética al igual que ya existen otras de gramática y vocabulario.

Por lo tanto, tras la realización de este trabajo he podido concluir que a la enseñanza de la gramática se le presta, por lo general, mucha más atención que a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español como lengua extranjera, lo que hace que los errores de pronunciación prevalezcan en los niveles más altos de aprendizaje, mientras que muchos de los errores gramaticales muestran un descenso gradual. La solución a esto pasaría por una mejor formación del profesorado de ELE en fonética y fonología, además de en cuestiones gramaticales, para que además de corregir los posibles errores de los alumnos pudiesen indicarles pautas para una mejor articulación del sistema fonológico castellano.

6. ANEXO: TEST PARA LA DETECCIÓN DE ERRORES GRAMATICALES

1. Mi hermana me dijo que ayer *llovió / llovía* toda la tarde.
2. La ballena *es / está* un animal mamífero.
3. Te aconsejo que *trabajas / trabajes* menos.
4. Cuando era pequeño, *fui / iba* al parque todos los días.
5. Aquel hombre *es / está* congresista norteamericano.
6. Veo que *trabajas / trabajes* menos.
7. Mi madre siempre me *hizo / hacía* la comida cuando yo tenía que estudiar.
8. Ese libro *es / está* lleno de errores.
9. No creo que *es / sea* una buena idea quedar con Juan.
10. Ojalá *ienes / tengas* suerte en tu examen de conducir.
11. La situación *es / está* conocida por todos.
12. Cuando *llega / llegue* el verano iremos a la playa.

7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

FARRELL, Edith R. y C. Frederick FARRELL Jr. (1995): *Side by Side: Spanish and English Grammar*. Chicago, Passport Books.

FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, Jesús (1988): “Apuntes para la enseñanza del subjuntivo a anglohablantes”. ASELE, Actas I, pp. 21-31. Consultado el 20 de junio de 2012:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0169.pdf>

GIL FERNÁNDEZ, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, Arco-Libro (Manuales de formación de profesores de español 2/L).

GUTIÉRREZ ARÁUS, M^a Luz (1994a): “La enseñanza de la gramática”. ASELE, Actas IV, pp. 87-93. Consultado el 20 de junio de 2012:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0087.pdf>

GUTIÉRREZ ARÁUS, M^a Luz (1994b): “Problemas de la enseñanza a anglohablantes del imperfecto y del indefinido de indicativo”. ASELE, Actas V, pp. 33-41. Consultado el 20 de junio de 2012:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0031.pdf>

GUTIÉRREZ ARÁUS, M^a Luz (1991): “Sobre *ser/estar* en español y su enseñanza a anglohablantes”. ASELE, Actas III, pp. 315-326. Consultado el 20 de junio de 2012:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0313.pdf>

HERNÁNDEZ, M. Rosario (1995): “Contar hechos pasados: un caso de anglohablantes de ELE”. ASELE, Actas VI, pp. 193-201. Consultado el 20 de junio de 2012:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0192.pdf>

LAHOZ, José María, Soledad LUQUE, Alicia MELLADO, Jorge RICO y Juana GIL (Ed.) (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid, Edinumen.

- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel y Jacqueline MINETT WILKINSON (2001): *Manual de traducción inglés/castellano. Teoría y práctica*. Barcelona, Gedisa.
- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel A. (2008): “El Papel de la Gramática en la Enseñanza-Aprendizaje de ELE”. OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos, nº 3, pp. 29-41. Consultado el 20 de junio de 2012: <http://www.ogigia.es/OGIGIA3_files/OGIGIA3_MARTIN.pdf>
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1918): *Manual de pronunciación española*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1999.
- QUILIS, Antonio y Joseph A. FERNÁNDEZ (1996): *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SERRADILLA CASTAÑO, Ana (1999): “La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes”. ASELE, Actas X, pp. 655-661. Consultado el 20 de junio de 2012: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0651.pdf>
- WELLS, J.C. (1996): *English Intonation. An Introduction*. Cambridge University Press.