

# UNA APROXIMACIÓN CONTRASTIVO-COMPETENCIAL A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS<sup>1</sup>

## *A CONTRASTIVE-COMPETENTIAL APPROACH TO THE TEACHING OF SECOND LANGUAGES<sup>2</sup>*

**ISMAEL I. TEOMIRO**

UNED y Universidad de Extremadura

**EVA ESTEBAS-VILAPLANA**

UNED

### **Resumen:**

En este trabajo proponemos una aproximación contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas (L2) que parte de las competencias en la lengua materna (L1) para llegar a las estrategias lingüísticas que permiten alcanzar dichas competencias en la L2. Definimos una metodología dividida en cuatro fases y que comienza con el conocimiento que los estudiantes tienen de su L1, proponiendo su uso como andamiaje en el proceso de enseñanza de las estrategias en la L2. Finalmente, mostramos cómo se puede utilizar esta metodología en la enseñanza de la entonación de predicados téticos y del uso de la pasiva perifrástica en inglés como L2.

**Palabras clave:** contrastivo, competencia, andamiaje, aprendizaje, segunda lengua

### **Abstract:**

In this work, we put forward a contrastive approach to the teaching of second languages (L2) which goes from the competences in the mother tongue (L1) to the linguistic strategies used to achieve such competences in the L2. We outline a methodology made up of four phases, which starts from the knowledge that the students have of their L1. We propose to use this knowledge as scaffolding in the process of teaching the strategies in the L2. Finally, we show how this methodology can be used to teach the intonation of thetic predicates and the use of the periphrastic passive in English as L2.

**Keywords:** contrastive, competence, scaffolding, learning, second language

---

1 UNED y Universidad de Extremadura. Correo-e: iteomiro@flog.uned.es y eestebas@flog.uned.es. Recibido: 28-09-2022. Aceptado: 22-10-2022.

2 Esta investigación ha sido parcialmente financiada por el Ministerio de Universidades a través de fondos de la Unión Europea-Next Generation EU (Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia).

## 1. INTRODUCCIÓN

La comparación interlingüística ha estado siempre presente en el estudio de las lenguas y del lenguaje humano debido a un interés genuino e inherente al intercambio cultural y comercial, asuntos diplomáticos e intereses políticos entre regiones, países, reinos e imperios.

Desde la Antigüedad ha habido un gran interés en el análisis detallado de las lenguas, como se puede observar en las fuertes tradiciones centenarias del estudio de la gramática que podemos encontrar en la India, con la exhaustiva y sistemática descripción de la gramática del Sanscrito que Pāṇini escribe en la *Aṣṭādhyāyī*, así como en la Grecia Clásica. En la Edad Media la enseñanza del latín cobra una especial importancia como lengua oficial del Imperio Romano de Occidente y posteriormente de la Iglesia Católica, convirtiéndose en la lengua vehicular en los ámbitos religiosos y educativos, lo que potenció su enseñanza como segunda lengua en una Europa donde convivían multitud de lenguas vernáculas. El método usado para su enseñanza fue el del que posteriormente se derivaría el método gramática-traducción para la enseñanza de las lenguas. También en esta época surgen las primeras escuelas de traductores como la Escuela de Amalfi, en el sur de Nápoles, o la Escuela Raimundiana en Toledo (El-Madkouri Maataoui, 2006).

Observar y analizar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas ha sido un elemento inherente al estudio de las lenguas y del lenguaje a lo largo del desarrollo de la lingüística como disciplina y desde su nacimiento de la mano de la lingüística comparativista de los siglos XVIII y XIX, donde el método era eminentemente comparativo y cuyo fin era establecer relaciones genéticas entre las diversas lenguas del mundo. La lingüística teórica de los siglos XX y XXI también ha usado la comparación interlingüística como herramienta fundamental para establecer reglas y tendencias universales que describan las características de las lenguas, como los universales lingüísticos de Greenberg (1963), o bien para arrojar luz sobre la naturaleza, estructura y funcionamiento de la facultad del lenguaje humano entendida como un sistema cognitivo autónomo (Chomsky, 1957, 1981, 2005). Asimismo, la comparación interlingüística ha sido un elemento fundamental en algunas corrientes de la lingüística aplicada como el análisis contrastivo que veremos más adelante en la sección 2 (Fries, 1947; Weinreich, 1953; Lado 1957).

Actualmente podemos definir la lingüística contrastiva como la “comparación teóricamente cimentada, sistemática y sincrónica de generalmente dos y como mucho, no más de un pequeño número de lenguas”<sup>3</sup>. Las comparaciones pueden tener una orientación teórica, donde suelen ser simétricas, es decir, se estudia un aspecto completo de una lengua frente a otra de una forma equilibrada entre ambas lenguas.

---

3 Traducción de los autores: “the theoretically grounded, systematic and synchronic comparison of usually two and at most no more than a small number of languages” (Mair, 2018: 1).

Las comparaciones pueden tener también una orientación aplicada, donde suelen ser asimétricas como en las aplicaciones pedagógicas, en las que se hace énfasis en las diferencias de la L2 respecto a la L1 que pueden resultar problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de la lingüística contrastiva suelen ser transferibles a la sociedad, bien a través de la enseñanza de lenguas extranjeras, bien a través de estudios y práctica de la traducción (Mair, 2018: 1).

En este trabajo defenderemos que el análisis de las diferencias y, sobre todo, el de las semejanzas entre lenguas, así como su explotación didáctica, pueden ser de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras si se utilizan como elemento de andamiaje para la conformación de la interlengua del estudiante que le permita alcanzar un aprendizaje significativo (Vigotsky, 1978). En primer lugar, hablaremos en la sección 2 del papel que ha tenido la comparación interlingüística en la enseñanza de lenguas desde los años 40 hasta la actualidad, y en el papel que ésta tiene en el concepto de interlengua. A continuación, en la sección 3 introduciremos nuestra propuesta teórica que consiste en explotar las similitudes interlingüísticas como elementos de andamiaje: las lenguas tienen grandes convergencias en cuanto a competencia comunicativa, así como diferencias y similitudes en cuanto a estrategias léxicas, gramaticales y fonológicas para alcanzarlas. Defenderemos que partir de estas convergencias competenciales puede ayudar al estudiante a entender cómo funciona la segunda lengua y a reflexionar sobre la gramática de ésta y de la primera lengua. Después introduciremos dos propuestas para la enseñanza de fenómenos particulares en el aula de inglés como lengua extranjera: en la sección 4 nos adentraremos en la enseñanza de la prosodia de los predicados téticos y categóricos en inglés y a continuación, en la sección 5 pasaremos a la enseñanza del uso de la voz pasiva en inglés. Finalmente, cerraremos este trabajo con la presentación de conclusiones y futuras líneas de investigación.

## 2. DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO A LA INTERLENGUA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Ya desde el siglo XVII se conoce la utilidad práctica que conlleva un acercamiento a la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva contrastiva entre la lengua materna del estudiante y la lengua extranjera objeto de aprendizaje. Lewis (1671) afirma lo siguiente (citado en Mair, 2018: 2):

La forma más fácil de introducir a alguien en una lengua desconocida es mostrar lo que la gramática de ésta tiene de más o de menos con respecto a la de su lengua materna; y siguiendo esta máxima, proceder *a noto ad ignotum*, llevando lo que sabemos a un paso de lo que vamos a aprender.<sup>4</sup>

Esta cita anticipa y resume la esencia de la propuesta que introduciremos en este trabajo (sección 3) y que consiste en partir del conocimiento que el estudiante tiene de su lengua materna y que define su zona de desarrollo proximal (Vigotsky, 1978),

4 Traducción de los autores: "The most facil way of introducing any in a Tongue unknown, is to shew what Grammar it hath beyond, or short of his Mother-Tongue; following that Maxime, to proceed *a noto ad ignotum*, making what we know, a step to what we are to learn." (Lewis (1971), citado en Mair, 2018: 2).

haciéndolo consciente, ampliándolo y potenciándolo para ponerlo en contraste con esos mismos aspectos en la lengua que se va a aprender (como dice Lewis, “llevando lo que sabemos a un paso de lo que vamos a aprender”) y así, utilizarlo como andamiaje para lograr un aprendizaje significativo (*op. cit.*).

La situación creada por la Segunda Guerra Mundial hace aumentar de manera muy notable el número de personas que llegaron a los Estados Unidos huyendo del conflicto bélico y que tuvieron que aprender inglés en poco tiempo. Asimismo, muchos trabajadores estadounidenses en el extranjero tuvieron que aprender diversas lenguas también con mucha celeridad. Esto potenció que en los años 40 se incorporara la comparación y el análisis sistemático y contrastivo entre lenguas en la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos a través de los trabajos pioneros de Charles C. Fries (1945), Uriel Weinreich (1953) y Robert Lado (1957). Es este último quien formula la **hipótesis contrastiva**, esencial para el análisis contrastivo que se aplicaría a la enseñanza de lenguas durante las décadas de los 50 y 60:

Podemos predecir y describir los patrones que causarán dificultad en el aprendizaje y aquellos que no la causarán comparando sistemáticamente la lengua y la cultura que se van a aprender con la lengua y cultura nativas del estudiante. En nuestra opinión, la preparación de materiales pedagógicos y experimentales actualizados debe basarse en este tipo de comparaciones.<sup>5</sup>

El **análisis contrastivo** parte de que las lenguas, comparadas habitualmente en pares, tienen puntos de similitud y de diferencia estructural. Por ejemplo, el inglés (1) y el español (2) son similares en que los objetos preposicionales siempre siguen a la preposición. Sin embargo, difieren en cuanto a la posición del sujeto oracional, que en inglés siempre debe ser preverbal (3), con muy pocas excepciones<sup>6</sup>, mientras que en español puede aparecer con mucha más flexibilidad tanto delante como después del verbo (4).

(1) a. I           bought           this    book   **for**       **you.**  
          pron<sub>1.SG</sub> comprar<sub>pasado</sub>    det    libro   **para**       **pron<sub>2.SG</sub>.**

“Compré este libro para ti.”

b. \*I           bought           this    book   **you**       **for.**  
          pron<sub>1.SG</sub> comprar<sub>pasado</sub>    det    libro   **pron<sub>2.SG</sub>** **para.**

“Compré este libro para ti.”

(2) a. He comprado este libro para Lucas.

b. \*He comprado este libro Lucas para.

5 Traducción de los autores: [“We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student. In our view, the preparation of up-to-date pedagogical and experimental materials must be based on this kind of comparison.”] (Lado, 1957: prefacio, n.p.; citado en Mair, 2018: 5).

6 Inversiones locativas introducidas por un adverbio (“There comes the rabbit”, “Down goes the rain”), construcciones existenciales introducidas por *there*, construcciones introducidas por *so*, *nor* o *neither* (“I love music. So do I”, “I don’t eat meat. Nor/Neither does he”).

- (3) a. **Robert likes** to read fantasy books.  
**Robert gustar**<sub>presente.1SG</sub> a leer fantasía libros.  
“A Robert le gusta leer libros de fantasía.”
- b. \*Fantasy books **likes** **Robert** to read.  
Fantasía libros **gustar**<sub>presente.1SG</sub> **Robert** a leer.  
“A Robert le gusta leer libros de fantasía.”
- (4) a. **Tatiana lo suele leer** antes de irse a dormir.  
b. **Lo suele leer Tatiana** antes de irse a dormir.

La hipótesis contrastiva asume que la estructura de la lengua materna (L1) siempre va a influir en el estudiante, que tratará de aplicarla a la lengua que está aprendiendo (L2), lo que se conoce como **transferencia**. A partir de esta premisa se pueden hacer dos predicciones: primeramente, en los aspectos en los que las dos lenguas sean similares habrá transferencia positiva, es decir, la estructura de la lengua materna ayudará la adquisición de la estructura de la segunda lengua. Contrariamente, cuando haya diferencias estructurales la predicción es que habrá transferencia negativa o **interferencia**, que es la influencia de la L1 que dificulta la adquisición de la estructura de la L2. Estas áreas de diferencias estructurales son las que presentarán especial dificultad y favorecerán la generación de errores.

Por lo tanto, la metodología que se sigue en el análisis contrastivo consiste en comenzar realizando una descripción formal de la L1 y de la L2 para seleccionar, a continuación, una o varias áreas a comparar, donde se detectarán y formalizarán las semejanzas y las diferencias entre ambas lenguas y a partir de las cuales se podrán predecir los aspectos que generan mayor dificultad y número de errores. Sobre estos aspectos se trabajará en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se centrará el diseño de materiales que ayuden a superar la interferencia.

Este giro contrastivo en la enseñanza de lenguas tiene lugar en un momento en el que el estructuralismo americano y el conductismo dominan la lingüística y la psicología, respectivamente, en Estados Unidos, situación que se extenderá hasta finales de los años 50. Debido a esto, el interés de los primeros lingüistas que trabajaron en el análisis contrastivo se centra en aspectos de la gramática independientes del contexto como cuestiones léxicas, morfológicas, sintácticas y fonético-fonológicas, dejando a un lado otros aspectos más dependientes del contexto como son la sintaxis textual, la retórica, la pragmática y cuestiones relacionadas con el nivel discursivo. Durante estos años se llevaron a cabo proyectos contrastivos que abarcaban contrastes sistemáticos y más o menos holísticos entre el inglés y el alemán (véanse Kufner, 1962; Moulton 1962) y el inglés y el español (véanse Stockwell y Bowen, 1965; Stockwell, Bowen y Martin, 1965), entre otros pares de lenguas (véanse referencias en Larrañaga Domínguez, 2002).

En Europa, el análisis contrastivo llega con un retraso de aproximadamente 10 años (Garrudo Carabias, 1996), y lo hace con estudios más detallados, pero también más fragmentados que los monográficos comprensivos que pretendían abarcar

sistemas completos como la gramática o la fonología que se hicieron en Estados Unidos y que hemos mencionado más arriba. Debido a que el estructuralismo europeo tuvo un enfoque funcionalista más acentuado que en Estados Unidos, se le dio más importancia a esos aspectos más dependientes del contexto que fueron dejados a un lado por el análisis contrastivo americano de los años 40, 50 y 60.

A lo largo de los años 70 se empieza a ver que las predicciones del análisis contrastivo no se cumplen siempre y se pone en tela de juicio la hipótesis contrastiva. Por una parte, hay dificultades considerables a la hora de abarcar sistemas lingüísticos completos, como, por ejemplo, el análisis de todo el vocabulario o de toda la gramática de una o varias lenguas. Por otra parte, hay ciertas categorías lingüísticas que parecen no tener contrapartida en otras lenguas, como, por ejemplo, el modo subjuntivo de las lenguas romances que no existe en el inglés actual. Incluso en la adquisición de la fonología se han identificado otros factores aparte de la estructura fonética de la L1 que influyen en los aciertos y errores de pronunciación en la L2, como, por ejemplo, las diferencias en los niveles de acentuación y en la estructura rítmica de lenguas de compás acentual, como el inglés, y lenguas de compás silábico, como el español (Finch y Ortiz Lira, 1982; Mott, 2005). Por otra parte, la evidencia empírica proveniente de la labor de los docentes contradice muy a menudo las predicciones del análisis contrastivo, demostrando que las diferencias no entrañan necesariamente dificultad de aprendizaje. Póngase como ejemplo la diferencia entre el inglés y el español con respecto a los sujetos nulos: mientras que el primero sí los permite, el segundo no. Sin embargo, los estudiantes de inglés como segunda lengua cuya primera lengua es el español no muestran demasiadas dificultades a la hora de adquirir dicha prohibición en inglés, como, por ejemplo, en los predicados meteorológicos que no suelen ser producidos con sujetos expletivos.

Esto lleva a que a finales de los años 70 surja un nuevo modo de trabajar que parte del desempeño del estudiante en la segunda lengua en lugar de las estructuras de las dos lenguas. Corder (1967) propone el **análisis de errores** como método que supera el análisis contrastivo y que comienza con la identificación de los errores de los estudiantes, sigue con el análisis de estos a través de su descripción y clasificación y procede a encontrar explicaciones que den cuenta de ellos, donde la interferencia propuesta por el análisis contrastivo es uno más entre otros varios factores identificados.

El análisis de errores inspiró muchos trabajos empíricos que mostraron que los estudiantes pasaban por varias fases en el proceso de adquisición de la segunda lengua, caracterizadas por los tipos de errores que cometían en cada una de ellas. Esto lleva a una visión de la lengua del estudiante diferente a la que el análisis contrastivo tenía de ella, que la consideraba una versión deficiente de la L2 debido a la interferencia de la lengua materna. Selinker (1972) defiende que, contrariamente, el aprendiz tiene un sistema lingüístico emergente, individual, independiente de la lengua materna, autónomo, sujeto a reglas, dinámico y en continua evolución. A la formación de este sistema, denominado *interlengua*, contribuye la transferencia, pero también otros elementos como reglas de generalización intralingüística o estrategias universales de simplificación.

A partir de los años 80 se abandona el objetivo de definir el análisis contrastivo como una teoría de la adquisición de segundas lenguas, así como las pretensiones de considerarlo una subdisciplina (James, 1980), para pasar a entenderse como una aproximación al estudio de las lenguas y del lenguaje que orienta la investigación en la adquisición de segundas lenguas, los estudios de traducción, lexicografía, comunicación intercultural y estudios culturales (Garrudo Carabias, 1996). La comparación interlingüística es, además, una parte fundamental de la lingüística teórica, en especial de la tipología lingüística iniciada por Greenberg (1963), cuyo objetivo es describir la variación interlingüística sincrónica a través de los universales lingüísticos, que son patrones que aparecen sistemáticamente en las lenguas naturales y que potencialmente se estima que es una propiedad inherente a cualquier lengua humana. La gramática generativa que surge a partir de las primeras publicaciones de Chomsky (1957) también se beneficia en gran medida del contraste interlingüístico y va un paso más allá de la descripción, marcándose como objetivo formular principios universales que expliquen la variación interlingüística, ya sean de índole exclusivamente lingüísticos o extralingüísticos, tales como cuestiones de análisis de datos y de procesamiento (Chomsky, 2005).

Nuestra propuesta, que presentaremos a continuación, defiende el uso de las semejanzas entre lenguas como elemento facilitador en la adquisición de la segunda lengua. Entendemos, por tanto, que las semejanzas interlingüísticas pueden ser utilizadas como andamiaje en el proceso enseñanza-aprendizaje.

### 3. APROXIMACIÓN CONTRASTIVO-COMPETENCIAL COMO ANDAMIAJE AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El término **competencia** fue introducido por Chomsky para referirse al conocimiento que el hablante/oyente posee de su lengua materna y que es independiente del uso real que éste hace de su lengua en situaciones concretas, lo que denominó “actuación” (1965: 4). Posteriormente, el uso del término se extendió para capturar el conocimiento que el hablante tiene no solo de su lengua sino de cómo utilizarla para comunicar. Así, la competencia comunicativa supone no solo competencia lingüística – conocimiento de su lengua – sino también otros tipos de conocimientos que incluyen normas sociales, uso de la lógica, etc. (Hymes, 1972).

Actualmente, la enseñanza de segundas lenguas está basada en competencias, es decir, en el conocimiento que el estudiante tiene sobre la L2 y que le permite comunicar en contextos sociales. Además, hay una clara influencia de las corrientes comunicativas (véanse Canale, 1983; Littlewood, 1988), que ponen el énfasis en las competencias comunicativas de la L2 sobre sus propiedades formales con la finalidad de que el estudiante comunique eficazmente.

Enseñamos competencias, es decir, a **hacer** cosas con la L2: a saludar, a presentarse, a comparar, a narrar eventos, a enfatizar, etc. Es a partir de estas competencias que se organiza la enseñanza de las estrategias lingüísticas de las que

dicha lengua dispone para alcanzarlas. Por ejemplo, para enfatizar y focalizar el agente de un evento podemos utilizar en inglés la pasiva (5), pero para hacer lo mismo en español podemos usar tanto la pasiva (6) como variar el orden de palabras (7). Esta última opción no es posible en inglés, como vemos en (8).

- (5) The window was broken by [foco JOHN].<sup>7</sup>  
 Det ventana aux<sub>pasado.3SG</sub> rota por [foco JOHN].  
 “La ventana fue rota por John.”
- (6) La ventana fue rota por [foco JUAN].
- (7) La ventana la rompió [foco JUAN].
- (8) \*The window broke [foco JOHN].  
 Det ventana romper<sub>pasado.3SG</sub> [foco JOHN].  
 “La ventana la rompió Juan.”

Partiendo de las competencias podemos llegar a las estrategias que la L2 pone a disposición del hablante para alcanzar dichas competencias. Las estrategias pueden ser de muy diversa índole: construccionales como las pasivas en (5) y (6), sintácticas como en (7), léxicas, fraseológicas o incluso fonológicas, como las estrategias entonativas que veremos más adelante en la sección 4.

Además, en este caso vemos que para una misma competencia (enfatizar y focalizar), dos lenguas pueden tener estrategias similares (pasiva perifrástica en (5) y (6)) y estrategias diferentes (orden de palabras en (7) pero no en (8)).

Nuestra propuesta consiste en enriquecer esta aproximación a la enseñanza de lenguas partiendo del conocimiento, muchas veces inconsciente, que el aprendiz tiene de su lengua materna (L1) para que sea consciente de qué le permite hacer su L1 (competencias) y de para qué se utilizan los recursos léxicos, gramaticales y fonológicos de los que dispone en su lengua materna, así como de aquellos que va a aprender en la L2. Partiendo de una competencia en la L1 y de (algunas de) las estrategias disponibles para alcanzarla, iríamos a la competencia en la L2 y a (algunas de) las estrategias que utiliza para lograrla y que serán el foco de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Español (L1)			Inglés (L2)			
competencia L1	→	estrategia(s) L1	competencia L2	→	estrategia(s) L2	
Enfatizar	→	√ pasiva perifrástica √ variación orden de palabras	⇒	Enfatizar	→	√ pasiva perifrástica * variación orden de palabras

7 Usamos letras mayúsculas para representar el elemento o elementos que tienen prominencia prosódica, es decir, en los que recae el acento.



Los **objetivos** que perseguimos son tres: en primer lugar, facilitar la adquisición de la segunda lengua utilizando el conocimiento que el estudiante tiene de su lengua materna como andamiaje; en segundo lugar, ayudar a que el estudiante profundice y potencie el conocimiento sobre su lengua materna y, en tercer lugar, fomentar y promover que el estudiante adopte una aproximación reflexiva y crítica a la fonología, léxico y gramática de ambas lenguas (L1 y L2) y al lenguaje en general.

Para alcanzar estos objetivos proponemos un **método** que se divide en cuatro etapas y que describiremos a continuación: creación de conciencia de la competencia en la L1 (sección 3.1), ampliación y profundización del conocimiento de las estrategias disponibles en la L1 (sección 3.2), presentación de la competencia en la L2 (sección 3.3) y, por último, presentación y práctica de las estrategias de la L2 (sección 3.4).

### 3.1. Creación de conciencia de la competencia en la L1

El objetivo de esta fase es hacer que el estudiante sea consciente del conocimiento que tiene de su lengua materna (L1) con respecto a las competencias, es decir, de lo que puede hacer con ella.

Para ello, proponemos trabajar en esta fase con textos escritos y material audiovisual, que sean reales o artificiales y que pongan de relieve la competencia a tratar. Para ello se puede recurrir a varios tipos de ejercicios, como los de análisis directo a partir de secuencias breves y los de pares mínimos para acercarse a fenómenos gramaticales. Los **ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves** consisten en mostrar al estudiante secuencias muy breves como una oración simple y hacer que éste perciba aspectos de ellas que no resultan evidentes a simple vista (Bosque y Gallego, 2016: 75). Por ejemplo, se le muestra el fragmento “Ha venido Juan.” y le preguntamos si esta oración es una respuesta adecuada a la pregunta “¿Qué ha ocurrido?”. Seguidamente le preguntamos si es una respuesta adecuada a la pregunta “¿Quién ha venido?” y debatimos con el estudiante para cuál de estas dos preguntas la oración es una respuesta más natural. Los **ejercicios de pares mínimos (gramaticales)**, también propuestos por Bosque y Gallego (*ibid.*, p. 78), consisten en ofrecer al estudiante dos oraciones con una diferencia en un solo elemento, donde este elemento genera una diferencia en la interpretación o bien tiene un impacto en la gramaticalidad o agramaticalidad de la oración. Continuando con el ejemplo anterior, ahora mostramos la oración “Juan ha venido.” para que la compare con la primera (“Ha venido Juan.”). Estas dos oraciones solo se diferencian en la posición del sujeto “Juan”. Ahora le preguntamos al estudiante si la oración “Juan ha venido.” es una respuesta adecuada y natural a las preguntas “¿Qué ha ocurrido?” y “¿Quién ha venido?” y debatimos las diferencias con la oración “Ha venido Juan.”, de tal forma le ayudamos a percibir que el orden de palabras hace que las oraciones sean respuestas más o menos naturales a preguntas que focalizan un evento (“¿Qué ha ocurrido?”) o un participante de éste (“¿Quién ha venido?”).

Para un acercamiento a fenómenos fonéticos y fonológicos se pueden utilizar **ejercicios con pares mínimos (fonético-fonológicos)**, cuyo origen se remontan a los

trabajos del lingüista estructuralista Trubezkoy (1939), quien recurrió a este método para establecer si un determinado sonido era contrastivo y, por tanto, constituía una entidad fonológica (o fonema) o si, por el contrario, era una realización alofónica. Un par mínimo consiste en dos palabras o frases que difieren en un único rasgo. Por ejemplo, *pata* /'pata/ y *para* /'para/ constituye un par mínimo en español ya que ambas palabras están formadas por los mismos segmentos salvo la consonante intermedia. Los mismos sonidos pueden ser entidades fonológicas o alofónicas según las lenguas. Mientras que en español /t/ y /r/ se interpretan como fonemas, ya que son responsables de diferencias de significado entre palabras, en inglés los mismos sonidos son variaciones alofónicas ([t] y [r]) de un mismo fonema (/t/) ya que su distinta realización no aporta un contraste semántico. Así, el par mínimo inglés ['sɪti] - ['sɪri] responde a un mismo significado, *city* ("ciudad"). Los pares mínimos han tenido un destacado papel en la enseñanza de la pronunciación del inglés como L2 (O'Connor, 1967; Cruttenden y Gimson, 1994), ya que permiten al alumno centrarse en el fenómeno concreto que pretende adquirir. En el ámbito de la enseñanza el recurso de pares mínimos no únicamente se ha utilizado a nivel segmental sino también para discernir rasgos prosódicos, como la distribución acentual, por ejemplo, *número*, *numero*, *numeró* en español (Hualde, 2005) o la señalización de la estructura informativa mediante la ubicación del acento de frase, como en *Mary's SINGING* ("María CANTA, no baila") vs. *MARY's singing* ("Canta MARÍA, no Paula") (Estebas-Vilaplana, 2009).

### 3.2. Ampliación y profundización del conocimiento de las estrategias disponibles en la L1

En esta fase pretendemos profundizar en el conocimiento que el estudiante tiene, muchas veces de manera inconsciente, sobre las estrategias que la lengua materna pone a su disposición para lograr las competencias introducidas en la fase anterior. Estas estrategias pueden ser de muy diversa índole, como por ejemplo estrategias fonológicas, léxicas, gramaticales y construccionales.

Para trabajar las estrategias gramaticales podemos utilizar los ejercicios de pares mínimos (gramaticales) y los ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves introducidos anteriormente. Además, podemos también recurrir a ejercicios de análisis inverso y a ejercicios de secuencias agramaticales. Los **ejercicios de análisis inverso** permiten, según Bosque y Gallego, que el estudiante desarrolle su capacidad de abstracción construyendo secuencias (sintagmas u oraciones) que se ajusten a las condiciones fijadas por el profesor (2016: 76). Por ejemplo, podemos presentar al estudiante las preguntas "¿Qué ha ocurrido?" y "¿Quién ha venido?" y pedirle que construya una respuesta apropiada a cada una con un sujeto y un predicado verbal. Los **ejercicios de secuencias agramaticales** consisten en pedir al estudiante que convierta una secuencia agramatical o infeliz<sup>8</sup> en gramatical o feliz (*ibid.*, p. 77). Por ejemplo, mostramos la pregunta "¿Qué ha ocurrido?" y la respuesta "Juan ha venido.". A

8 Usamos los términos *feliz* e *infeliz* para referirnos a enunciados que están bien o mal formados, respectivamente, desde el punto de vista pragmático.

continuación, le pedimos al estudiante que nos diga cómo cambiaría la respuesta para que suene más natural y apropiada, es decir, feliz, teniendo en cuenta la pregunta.

Las estrategias fonéticas y fonológicas se pueden trabajar con los ejercicios de pares mínimos (fonético-fonológicos) que vimos en la sección anterior. Además, también se pueden utilizar las **cajas de Elkonin** para los fenómenos fonémicos, fonéticos y prosódicos. Las cajas Elkonin fueron ideadas por el psicólogo ruso D.B. Elkonin para fomentar la lectura a través de la segmentación de palabras en sonidos individuales (véase Kelsey y Laurice, 2019). El alumno visualiza una serie de cajas y, para cada palabra, debe rellenar tantas cajas como sonidos percibe. Este sistema también se utiliza para la enseñanza de la pronunciación de una L2. Es especialmente significativo para lenguas como el inglés donde hay una destacada discrepancia entre el número de grafías y el de sonidos. Por ejemplo, en una palabra como *through* (“mediante”) con siete grafías, el alumno solo tendría que marcar tres cajas, correspondientes a los tres sonidos que la componen (/θru:/) (véase Figura 1).

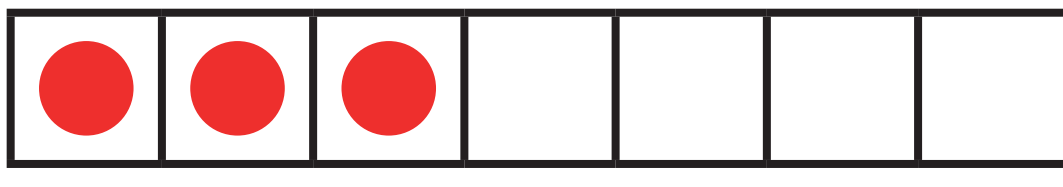


Figura 1. Identificación de los sonidos de la palabra *through* mediante un sistema de cajas Elkonin.

En la sección 4 propondremos ampliar el uso de las cajas Elkonin para la concienciación de aspectos prosódicos o suprasegmentales, concretamente para la ubicación del acento de frase o acento nuclear.

### 3.3. Presentación de la competencia en la L2

En esta fase procedemos a trabajar la competencia introducida en la fase 1 (sección 3.1) pero en la L2, a través de textos escritos y material audiovisual, que sean reales o artificiales y que pongan de relieve la competencia a tratar. El trabajo se puede llevar a cabo a través de los mismos tipos de ejercicios propuestos para la fase 1: ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves, ejercicios de pares mínimos (gramaticales) y ejercicios de pares mínimos (fonético-fonológicos).

### 3.4. Presentación y práctica de las estrategias de la L2

Finalmente, en esta fase introduciremos y trabajaremos las estrategias gramaticales, fonéticas, fonológicas, léxicas, fraseológicas y construccionales que la L2 emplea para alcanzar la competencia que se está trabajando (fase 1, sección 3.1). Para ello se pueden utilizar los mismos tipos de ejercicios que introdujimos en la fase 2 (sección 3.2): para trabajar fenómenos gramaticales y construccionales podemos usar ejercicios de análisis inverso y ejercicios de secuencias agramaticales, además de ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves y ejercicios de pares mínimos

(gramaticales); para fenómenos fonéticos y fonológicos los ejercicios de pares mínimos (fonético-fonológicos) y las cajas de Elkonin pueden ser de máxima utilidad. En las secciones 4 y 5 veremos ejemplos aplicados a fenómenos concretos en las interfaces sintaxis-fonología-discurso y sintaxis-discurso, respectivamente.

Es importante que el trabajo con las estrategias en la L2 se haga de forma contrastiva, es decir, poniendo de relieve las similitudes y las diferencias que existen entre éstas y las de la L1, para que el alumno se dé cuenta de que ambas lenguas permiten hacer cosas similares siguiendo caminos más o menos similares.

### 3.5. *Recapitulación*

En este epígrafe hemos propuesto partir de las similitudes en las competencias de la L1 y la L2 para, desde ahí, llegar a las diferencias y semejanzas en las estrategias léxicas, gramaticales, prosódicas y fraseológicas que cada lengua usa para lograr dichas competencias. Esto permitirá que el estudiante no solo adquiera las estrategias lingüísticas de la L2, sino que, además, potenciamos que éste entienda para qué se utilizan estas estrategias y que las ponga en relación con las de su lengua materna. También le ayudará a ser consciente de que es posible que no todo lo que se puede expresar en una lengua se pueda expresar de la misma manera en la otra, como vimos en el ejemplo (7), donde el español permite focalizar el agente o el verbo de un predicado sin cambiar la diátesis de éste, mientras que el inglés no lo permite ya que una variación de orden de palabras semejantes sería agramatical (8). Esto, obviamente, abrirá las puertas a la enseñanza de otros recursos gramaticales en la L2,<sup>9</sup> pero siempre bajo el prisma de la competencia que queremos enseñar en la L2 y partiendo de la misma competencia en la L1.

Nuestro razonamiento parte de la premisa de que el conocimiento que el estudiante tiene de su lengua materna, en muchas ocasiones inconsciente, puede utilizarse como andamiaje para la conformación de la interlengua y el proceso de enseñanza de la segunda lengua (Vigotsky, 1978). Este andamiaje facilitará al estudiante la adquisición de las estrategias fonológicas, léxicas y gramaticales de la L2 contextualizadas y en relación con las competencias que permiten alcanzar en dicha lengua. El objetivo último de esta aproximación es que el estudiante sea capaz de reflexionar sobre la gramática de su propia lengua—entendida en sentido amplio y abarcando aspectos que van desde la fonología, la semántica léxica, la morfología, la sintaxis, la prosodia y la estructura informativa—y de la L2, y que esta reflexión le ayude a ser consciente de que para alcanzar una misma competencia en dos lenguas distintas existen múltiples recursos léxicos, gramaticales, fraseológicos, prosódicos, etc. que cubren diversas facetas de la competencia comunicativa.

El español, como lengua romance, y el inglés, como lengua germánica, aunque con grandes influencias del romance a través del latín y del francés en las diversas etapas de su evolución diacrónica, tienen grandes áreas de contraste que,

---

9 Por ejemplo, oraciones hendidas (*cleft sentences*) y dislocaciones (*dislocations*) en inglés.



- (10) a. Ha llegado el chatarrero.  
 [Ha llegado]<sub>predicado</sub> [el chatarrero]<sub>sujeto</sub>

---

comentario

- b. Bertha called.  
 Bertha llamar<sub>pasado</sub>  
 “Llamó Berta.”  
 [Bertha]<sub>sujeto</sub> [called]<sub>predicado</sub>

---

comentario

A este último tipo de enunciados en (10) se lo conoce como **enunciados téticos** y sirven como respuestas naturales a la pregunta “¿Qué ha ocurrido?” porque introducen un estado de cosas en vez de enfatizar en la relación entre un sujeto, actuando como tópico, y un predicado. Por lo tanto, un enunciado tético como (10a) es una respuesta más natural a esta pregunta que un enunciado categórico como (11), que pone de relieve la relación entre un predicado (ha llegado) y el sujeto (el chatarrero) que se interpreta como tópico.

- (11) El chatarrero ha llegado.  
 [El chatarrero]<sub>sujeto</sub> [ha llegado]<sub>predicado</sub>
- 
- tópico comentario

Vemos, así, que el español utiliza el orden de palabras verbo-sujeto (VS) como estrategia de destopicalización, marcando así al sujeto de forma que no se interprete como tópico. En inglés, esta opción no es posible debido a que el orden de palabras sujeto-verbo-objeto (SVO) es mucho más fijo que en español, como vemos en (12) vs. (10b).

- (12) \*Called Bertha.  
 Lllamar<sub>pasado</sub> Berta.  
 “Llamó Berta.”

A diferencia del español, la estrategia a la que el inglés recurre para destopicalizar es de naturaleza fonológica: en los predicados téticos el acento nuclear se desplaza desde la posición final de la oración, su posición por defecto, al sujeto, como vemos en (13). De esta forma, el sujeto es marcado para no ser interpretado como tópico.<sup>12</sup>

---

12 Es cierto que estas oraciones también se podrían interpretar con foco contrastivo en el sujeto, pero requerirían unas condiciones contextuales concretas (véanse Gundel y Fretheim, 2006; Ward y Birner, 2006).

- (13) BERTHA                    called.  
 BERTHA                    llamar<sub>pasado</sub>.  
 “Llamó Bertha.”

Es interesante notar que el español no permite desplazar el acento nuclear desde la posición final de la oración hasta el sujeto para marcar el predicado como tético, como en (14), ya que esta operación no resultaría en destopicalización sino que inequívocamente marcaría el sujeto con foco contrastivo, manteniendo así la partición tópico-comentario del enunciado.

- (14) El CHATARRERO ha llegado.<sup>13</sup>
- |                                   |                                   |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| [EL CHATARRERO] <sub>sujeto</sub> | [ha llegado] <sub>predicado</sub> |
| tópico + foco contrastivo         | comentario                        |

Por lo tanto, para marcar un enunciado como tético, el inglés y el español recurren a estrategias diferentes: mientras que el inglés desplaza el acento nuclear al sujeto como en (13), lo cual no se puede hacer en español para tal fin (14), el español recurre al orden de palabras VS como en (10a), lo que en inglés genera un resultado agramatical (12). No solo son estrategias diferentes, sino que son de diferente naturaleza: mientras que el inglés recurre a una estrategia fonológica como es el desplazamiento del acento nuclear, el español recurre a una estrategia sintáctica que consiste en la alteración del orden de los constituyentes oracionales, situando el sujeto en posición postverbal (de SV a VS). El inglés no puede recurrir a esta estrategia sintáctica ya que el orden oracional SVO es más estricto que en español y con pocas excepciones puede el sujeto aparecer en posición posverbal (Ojea, 2020; Wells, 2007; Zubizarreta, 1998).<sup>14</sup>

Zubizarreta y Nava (2011) demostraron que el aprendizaje de estas diferencias entonativas para marcar predicados téticos en inglés es muy complicado en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua (L2). Además, esta diferencia se complementa con el orden de palabras variable del español, que requiere un orden VS en enunciados téticos como (10a), mientras que el inglés es más estricto y exige un orden SV tanto en enunciados téticos como en predicados categóricos (Zubizarreta, 1998).

Por tanto, la competencia que tienen que aprender los estudiantes es la diferenciación de los enunciados téticos de los categoriales a través de estrategias lingüísticas. La estrategia para alcanzar esta competencia en inglés es de naturaleza fonológica, que es diferente a la que utiliza el español, que es sintáctica. Además, sabemos que la adquisición de la estrategia fonológica en inglés como L2 resulta difícil para estudiantes con L1 español (para más detalles y ejemplos concretos, véase

13        Esta oración es gramatical en español, pero no es un predicado tético sino categórico con foco contrastivo en el sujeto, interpretándose siempre como que fue el chatarrero y no el cartero (por ejemplo) el que ha llegado.

14        Véase nota 4.

Zubizarreta y Nava, 2011). Podemos definir, pues, lo que los estudiantes tienen que aprender:

- a) La competencia (en la L1 y la L2): las lenguas permiten marcar los enunciados como téticos a través de un proceso de destopicalización, diferenciándolos de los enunciados categóricos.
- b) La estrategia en la L1 (español): los enunciados téticos en español se marcan desplazando el sujeto a continuación del verbo (VS) y manteniendo el acento nuclear en la posición final de la oración.
- c) La estrategia L2 (inglés): los enunciados téticos en inglés se marcan desplazando el acento nuclear al sujeto y manteniéndolo en posición preverbal (SV).
- d) La restricción que existe en la L1 (español): el español no permite posicionar el acento nuclear en una posición diferente de la posición final para alcanzar la competencia en (a).
- e) La restricción que existe en la L2 (inglés): el inglés no permite variar el orden de la oración para alcanzar la competencia en (a).

Nuestra propuesta parte del conocimiento, asumiendo que gran parte de éste es inconsciente, que el estudiante tiene de los recursos sintácticos que el español pone a su disposición para marcar los enunciados téticos para pasar a la adquisición de los recursos en la segunda lengua. Por ello, proponemos un plan basado en las cuatro etapas introducidas en la sección 3:

Para la **creación de conciencia de la competencia en la L1 (fase 1)** proponemos trabajar con muestras de lenguaje reales y/o artificiales en español donde haya inversión del sujeto en enunciados téticos y enunciados categoriales sin inversión del sujeto. La cuestión no es centrarse en el orden sujeto-verbo sino en la diferencia a nivel de estructura informativa entre los enunciados téticos y categóricos. Esta diferencia también existe en inglés, pero comenzar a enseñarla con material en la L1 facilitará el procesamiento de este concepto tan nuevo, sutil y a veces difícil de percibir para muchos estudiantes.

En esta fase podemos utilizar ejercicios de pares mínimos como los de (15), proponiendo su uso como respuestas a la pregunta “¿Qué ha ocurrido?” y que los estudiantes debatan cuál de las dos oraciones les parece una respuesta más natural. De esta forma les ayudamos a que vean el efecto que el orden de palabras tiene con respecto a cómo se presenta la información.

- (15) a. La reina ha fallecido.

[La reina]<sub>sujeto</sub>

[ha fallecido]<sub>predicado</sub>

tópico

comentario



- b. Ha fallecido la reina.<sup>15</sup>

[Ha fallecido] <sub>predicado</sub>                      [la reina] <sub>sujeto</sub>

---

comentario

Para la **ampliación y profundización del conocimiento que el estudiante tiene de las estrategias de su L1 (fase 2)** proponemos trabajar la diferenciación de enunciados téticos y categóricos a través del orden de palabras en español con ejercicios de análisis inverso de forma que los estudiantes tengan que formar oraciones que sean respuestas no solo apropiadas sino, además, naturales para la pregunta “¿Qué ha ocurrido?”. Esto ayudará al estudiante a ver que la posición del sujeto provoca diferencias en la interpretación del enunciado como tético o categórico.

También proponemos entrenar al estudiante a detectar el acento nuclear usando cajas de Elkonin, para que sea consciente de que el acento en su L1 no puede moverse para marcar el enunciado como tético (restricción en la L1). Consideramos que una representación gráfica de un enunciado mediante cajas Elkonin puede ayudar a los alumnos a detectar de manera visual en qué sílaba recae el acento nuclear. Dado que los rasgos prosódicos actúan en el ámbito silábico, cada caja equivale a una sílaba. Se dibujan tantas cajas como sílabas tiene un enunciado y debajo de cada caja se escribe el texto correspondiente para que el alumno vea la conexión entre caja y sílaba. Las sílabas tónicas se marcan con un asterisco ya que son las sílabas donde potencialmente puede desplazarse el acento nuclear. Por ejemplo, la Figura 2 muestra la segmentación en cajas (sílabas) del enunciado (15a) con interpretación categórica. En este caso el alumno debería indicar que el acento de frase o acento nuclear se ubica en la sílaba tónica de la palabra falle\*cido.

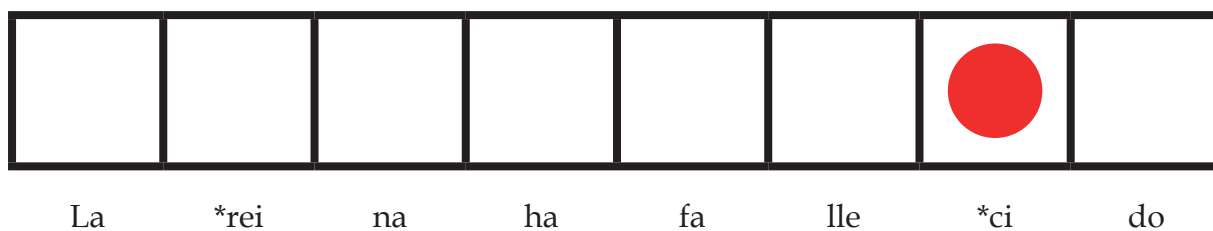


Figura 2. Localización del acento tonal nuclear de la oración “La reina ha fallecido” mediante cajas Elkonin.

Por otro lado, la Figura 3 presenta el enunciado (15b) como predicado tético, también con el acento nuclear al final de la oración.

<sup>15</sup> Predicado tético, equivalente a (16b) “The QUEEN died.”.

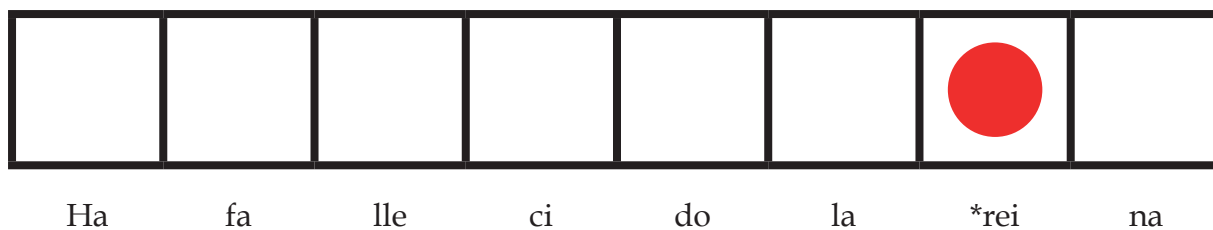


Figura 3. Localización del acento tonal nuclear de la oración “Ha fallecido la reina” mediante cajas Elkonin.

A continuación, procederíamos a la **presentación de la competencia en la L2 (fase 3)**, para lo cual, trabajaríamos con textos reales que introduzcan predicados téticos y categóricos en inglés (L2), como los pares mínimos en (16), y los propondríamos como respuestas a la pregunta “What happened?” (¿Qué ha ocurrido?).

- (16) a.      The      queen      DIED.  
             La      reina      FALLECER<sub>pasado</sub>.  
             “La reina falleció.”  
             [The queen]<sub>sujeto</sub>      [DIED]<sub>predicado</sub>  
             —————                      —————  
             tópico                              comentario
- b.      The      QUEEN      died.<sup>16</sup>  
             La      REINA      fallecer<sub>pasado</sub>.  
             “Falleció la reina.”  
             [The QUEEN]<sub>sujeto</sub>      [died]<sub>predicado</sub>  
             —————  
   comentario

Finalmente, para la **presentación y práctica de las estrategias de la L2 (fase 4)**, recomendamos trabajar con ejercicios de secuencias agramaticales como la de (17), para que el estudiante se familiarice con la restricción en la L2, es decir, que en inglés el sujeto no puede aparecer en posición post-verbal (VS).

- (17) \*Died                      the      queen.  
             Fallecer<sub>pasado</sub>      la      reina.  
             “Falleció la reina.”

Para que el estudiante aprenda a situar el acento nuclear en cada tipo de enunciado en inglés, de nuevo proponemos el trabajo con las cajas de Elkonin. Es crucial que aprenda que mientras que en lenguas como el español el acento nuclear suele tener una posición fija en la última sílaba acentuada de un enunciado, en inglés la ubicación de dicho acento es más flexible y se puede desplazar hacia otras posiciones debido a cambios en la estructura informativa del enunciado (véase Zubizarreta 1988)

16      Predicado tético, similar a (15b) “Ha fallecido la reina.”

o a su interpretación tética. Por ejemplo, la Figura 4 muestra la segmentación en cajas (sílabas) del enunciado (16a). En este caso el alumno debería indicar que el acento de frase se ubica en la sílaba tónica de la palabra \**died*.

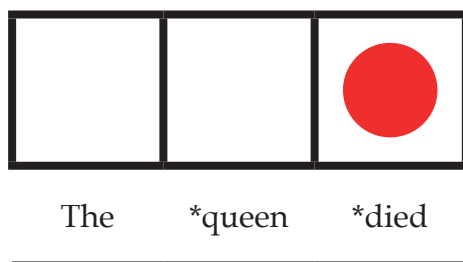


Figura 4. Localización del acento tonal nuclear de la oración *The queen DIED* mediante cajas Elkonin.

Por otro lado, la Figura 5 presenta el enunciado (16b), que es el mismo enunciado que el de la Figura 4, pero con una estructura informativa distinta—es un predicado tético y no categorico—y con el acento nuclear desplazado al sujeto. El alumno debería percibir el desplazamiento del acento de frase y marcar su ubicación en la palabra \**queen*.

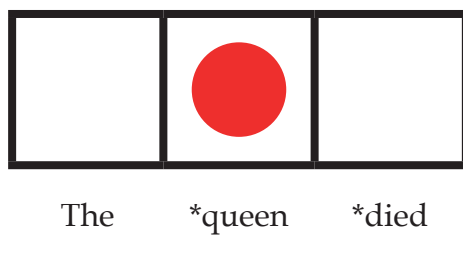


Figura 5. Localización del acento tonal nuclear de la frase *The QUEEN died* mediante cajas Elkonin.

Es importante poner en contraste la estrategia fonológica del inglés para marcar predicados téticos frente a la estrategia sintáctica del español trabajada en la fase 2, así como la restricción sintáctica del inglés con la restricción fonológica del español trabajada también en dicha fase. De esta forma, pretendemos que el estudiante entienda que ambas lenguas permiten la diferenciación de los predicados téticos frente a los categoricos, aunque mediante estrategias diferentes.

## 5. LA ENSEÑANZA DEL USO DE LA VOZ PASIVA EN INGLÉS

La pasiva es un fenómeno que conlleva importantes efectos en la estructura informativa. Nos referimos, más concretamente, a la pasiva perifrástica formada por un auxiliar —“be” en inglés, “ser” en español— y el participio pasado del verbo.

Uno de los aspectos de la pasiva que menos atención suele recibir en la enseñanza del inglés como lengua extranjera es el efecto informativo que su uso genera (véase Gundel y Fretheim, 2006; Jiménez Fernández, 2020; Ward y Birner, 2006). Por ejemplo, cuando usamos una pasiva como en (18a), el foco informativo, es decir, lo que marcamos como información nueva para el oyente es el agente (“John”), mientras que si lo omitimos como en (18b), el foco cae en los efectos del evento debido a la forma de participio pasado del verbo (“broken”), es decir, en que la ventana está rota. Esto se

debe a que, por defecto, el foco informativo recae en la misma posición que el acento nuclear, que es, básicamente, al final de la oración (véase sección 4).

- (18) a. The window was broken by [<sub>foco</sub>JOHN].  
 Det ventana aux<sub>pasado.3SG</sub> rota por [<sub>foco</sub>JOHN].  
 “La ventana fue rota por Juan”
- b. The window was [<sub>foco</sub> BROKEN].  
 Det ventana aux<sub>pasado.3SG</sub> [<sub>foco</sub> BROKEN].  
 “La ventana fue rota.”

En español, tenemos las construcciones pasivas (19a) y (19b) para lograr los efectos de (18a) y (18b), respectivamente.

- (19) a. La ventana fue rota por [<sub>foco</sub> JUAN].  
 b. La ventana fue [<sub>foco</sub> ROTA].

Este tipo de pasiva es formalmente similar en español y en inglés, pero es mucho más frecuente en esta última lengua que en español. Esto está muy relacionado con el hecho de que el español dispone de otros recursos que permiten cambiar el foco informativo sin alterar la diátesis del predicado. Nos referimos al orden de palabras y al hecho de que es una lengua pro-drop, es decir, que permite omitir el sujeto, lo que hace que sea mucho más flexible que el inglés y pueda focalizar, sin necesidad de modificar la diátesis, tanto el agente con un orden (O)VS (20a), como el verbo a través de un orden OV (20b).

- (20) a. (La ventana) la rompió [<sub>foco</sub> JUAN].  
 b. (La ventana,) la [<sub>foco</sub> ROMPIÓ].

Por lo tanto, vemos que, para modificar el elemento focalizado manteniendo el acento nuclear en la posición final de la oración, el inglés necesita recurrir a una estrategia construccional, la pasiva perifrástica, mientras que el español tiene dos opciones, una construccional – la pasiva perifrástica – y otra sintáctica, que consiste en alterar el orden de las palabras en la oración con la posibilidad de omitir el sujeto. La alternativa sintáctica a la que puede recurrir el español no altera la voz del predicado y es una opción que compite con la pasiva perifrástica, haciendo que la frecuencia de uso de esta última disminuya. En inglés, la opción sintáctica no existe (el orden de palabras es más fijo), por lo que la pasiva perifrástica no compite con ninguna otra alternativa y por ello es esperable que su uso sea superior que en español.

La competencia que los estudiantes tienen que adquirir en la L2 (inglés) es que se puede presentar el sujeto o el verbo como información nueva para el oyente (foco informativo) y la estrategia que esta lengua pone a disposición de los hablantes es la pasiva perifrástica, de naturaleza construccional. La dificultad radica no en la adquisición formal de la construcción, que es similar a la que se encuentra en el español, sino en su mayor frecuencia de uso, ya que en español compite con otra estrategia–la variación del orden sujeto-verbo y la omisión del sujeto– y esto hace que la pasiva sea

menos frecuente, mientras que en inglés no se puede alterar el orden de palabras en la oración de esta forma y, por tanto, el uso de la pasiva es más elevado. Por tanto, lo que los estudiantes tienen que aprender es:

- a) La competencia (en la L1 y en la L2): las lenguas permiten presentar los sujetos o los verbos como información nueva para el oyente (foco informativo).
- b) Las estrategias en la L1 (español):
  - a. Construccional: pasiva perifrástica.
  - b. Sintáctica: variación del orden verbo-sujeto en la oración y omisión del sujeto.
- c) La estrategia en la L2 (inglés):
  - a. Construccional: pasiva perifrástica.
- d) La restricción en la L2 (inglés): el inglés no permite variar el orden de la oración (con excepciones) ni omitir el sujeto, por lo que solo puede recurrir a una estrategia: la pasiva perifrástica. Esto puede provocar errores en el proceso de adquisición del inglés como L2 (Lozano y Mendikoetxea, 2010).

De nuevo, partimos del conocimiento del estudiante sobre su propia lengua para introducir la competencia que se va a trabajar. Proponemos utilizar el conocimiento que tiene de los recursos gramaticales que el español, su lengua materna, pone a su disposición para marcar el sujeto o el verbo como información nueva (foco). A partir de aquí, y con todo este conocimiento de la L1 como andamiaje, el objetivo es que el estudiante adquiera la pasiva como estrategia construccional para alcanzar la competencia en la L2 (inglés) y que entienda qué efectos tiene en la estructura informativa, para que la use cuando necesite focalizar un elemento concreto. Es crucial que entienda que el inglés solo puede recurrir a la pasiva mientras que el español puede recurrir también al orden de palabras y omisión del sujeto. Para este fin planteamos un plan basado en las cuatro etapas introducidas en la sección 3.

Para la **creación de conciencia de la competencia en la L1 (fase 1)** sugerimos trabajar con textos reales y/o artificiales en español donde se muestren distintos elementos sintácticos (sujetos, objetos y verbos) como información nueva a través del foco informativo por defecto o alterado por variación de orden de palabras, construcciones como pasivas u oraciones hendidas, etc. El objetivo de esta etapa es que el estudiante se familiarice con el contenido de la noción de foco informativo—no con las estrategias lingüísticas para modificarlo—y que sea consciente de que determinadas partes del mensaje se pueden presentar como información nueva para el oyente. Al igual que ocurría con el fenómeno que tratamos en la sección anterior, esta competencia también existe en inglés, pero enseñarla con material en la L1 facilitará el procesamiento de este concepto que puede resultar nuevo y que requiere cierto entrenamiento para percibirlo de forma consciente. Podemos utilizar ejercicios de pares mínimos como (21):

- (21) a. Juan se ha comido la tarta.

- b. La tarta se la ha comido Juan.
- c. La tarta se la ha comido.
- d. Se la ha comido Juan, la tarta.
- e. La tarta es lo que se ha comido Juan.
- f. Juan es quien se ha comido la tarta.

Para la **ampliación y profundización del conocimiento que el estudiante tiene de las estrategias de su L1 (fase 2)** podemos trabajar con ejercicios de pares mínimos como en (22), para que el estudiante vea que la posición del sujeto provoca diferencias en su interpretación informativa, así como con pares mínimos como en (23) que muestren los contrastes a nivel de estructura informativa (foco o información nueva vs. información dada) entre la voz pasiva y activa. Es crucial que los estudiantes relacionen ambas estrategias con la competencia, es decir, que entiendan que la finalidad de las estrategias es marcar un elemento como información nueva para el oyente.

- (22) a. El ordenador se ha estropeado.
- b. Se ha estropeado el ordenador.
- (23) a. Berta ha comenzado a programar el código.
- b. El código ha comenzado a ser programado por Berta.

Para la **presentación de la competencia en la L2 (fase 3)** trabajaríamos con textos reales o artificiales en inglés que muestren diferentes elementos como información nueva, como las oraciones en (24).

- (24) a. John ate the cake.  
John comer<sub>pasado</sub> det tarta.  
"John comió la tarta."
- b. The cake was eaten.  
Det tarta aux comida.  
"La tarta fue comida."
- c. The cake was eaten by John.  
Det tarta aux comida por John.  
"La tarta fue comida por John."
- d. The cake, John ate it.  
Det tarta, John comer<sub>pasado</sub> pron<sub>3.SG</sub>.  
"La tarta, John la comió."
- e. It was the cake that John ate.  
pron<sub>3.SG</sub> aux det tarta que John comer<sub>pasado</sub>.  
"Fue la tarta lo que comió John."

- f. It was John who ate the cake.  
 pron<sub>3,SG</sub> aux John quien comer<sub>pasado</sub> det cake.  
 "Fue John quien comió la tarta."

Aquí podemos utilizar textos que usen estrategias distintas a la que vamos a trabajar en la fase siguiente porque lo importante es que los estudiantes sean conscientes de la competencia a adquirir, es decir, que el inglés permite presentar ciertos elementos como información nueva y que tiene formas de modificar el foco informativo. En otras palabras, la competencia que introducimos en el punto 1 en la L1 también se puede alcanzar en la L2 a través de las estrategias que se trabajarán en la siguiente fase.

Para la **presentación y práctica de las estrategias de la L2 (fase 4)** debemos tener muy claro que tenemos que enseñar tanto la estrategia en la L2 (pasiva perifrástica) como la restricción en la L2 (no se permite la variación en el orden sujeto-verbo). Para la enseñanza de la estrategia planteamos el trabajo con ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves, y ejercicios de pares mínimos con oraciones en voz activa y pasiva. También podemos utilizar ejercicios de análisis inverso, pidiendo al estudiante que construya una oración donde se focalice el sujeto o el verbo a través de la voz activa o pasiva. Para enseñar la restricción en la L2 podemos utilizar ejercicios de secuencias agramaticales como las de (25), que muestren que el inglés, a diferencia del español, no permite variar el orden entre el verbo, el objeto y el sujeto.

- (25) a. \*The cake John ate.<sup>17</sup>  
           Det tarta John comer<sub>pasado</sub>.  
       b. \*Ate the cake John.  
           comer<sub>pasado</sub> det tarta John.  
       c. \*Ate John the cake.  
           comer<sub>pasado</sub> John det tarta.  
           "Juan comió la tarta."

Este trabajo contrastivo pondrá de relieve que ambas lenguas recurren a estrategias similares (pasiva) y diferentes (orden de palabras y omisión del sujeto) para la misma competencia (marcar un elemento con foco informativo). También servirá para que el estudiante entienda que el inglés utilizará más frecuentemente la estrategia construccional porque no tiene acceso a la estrategia sintáctica, que sí es permitida en español. Por lo tanto, no solo está aprendiendo a formar la pasiva en inglés sino también qué efectos tiene en la estructura informativa de la oración y, por lo tanto, cuándo utilizarla de manera apropiada.

17 Es cierto que bajo unas condiciones textuales muy concretas esta oración sería correcta con una interpretación del objeto antepuesto como información dada (véase Ward & Birner 2006).

## 6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos propuesto una aproximación contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas, que parte de las competencias en la L1 para llegar a las estrategias léxicas, fonológicas, gramaticales y construccionales en la L2 que son objeto del proceso de aprendizaje. Partimos de la hipótesis de que el conocimiento que el estudiante tiene de su L1 puede utilizarse como andamiaje en el proceso de aprendizaje de la L2, ayudando a la conformación de la interlengua y propiciando un aprendizaje significativo que le permita reflexionar, además, sobre la gramática de la lengua que está aprendiendo, así como la de su propia lengua materna.

Hemos planteado una metodología que consiste en cuatro fases, que pretenden que el estudiante sea consciente de lo que su lengua le permite hacer y qué estrategias pone ésta a su disposición, para posteriormente ver cómo la L2 también permite al hablante lograr dicha competencia con sus propias estrategias, algunas similares a la de la L1 y otras diferentes.

Finalmente hemos aplicado esta metodología a dos fenómenos, el marcado de predicados téticos y la pasiva perifrástica, y hemos delineado cómo se plantearía su enseñanza en inglés como segunda lengua siguiendo las fases anteriormente descritas. No obstante, futuros trabajos son necesarios para detallar con más precisión cómo se llevarían a cabo los estudios concretos que hemos planteado en las secciones 4 y 5, y que están destinados a estudiantes de inglés como L2 con un alto nivel de competencia comunicativa (niveles C1-C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). Además, sería recomendable la elaboración de trabajos experimentales que puedan proporcionar datos empíricos que apoyen la hipótesis propuesta sobre la capacidad de andamiaje del conocimiento que el estudiante tiene de su lengua materna en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I. y Gallego, A. J. (2016): "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 54(2), 63-83.
- Canale, M. (1983): *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy, Language and Communication*, London, Longman.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.
- Chomsky, N. (2005): "Three Factors in Language Design", *Linguistic Inquiry*, 36(1), 1-22.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of learners' errors", *IRAL*, 5, 161-70.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Cruttenden, A. y Gimson, A. C. (1994): *Gimson's Pronunciation of English*, London, Edward Arnold.



- El-Madkouri Maataoui, M. (2006): "Escuelas y técnicas de traducción en la Edad Media", *Tonos Digital - Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 11.
- Estebas-Vilaplana, E. (2009): *Teach Yourself English Pronunciation*, Madrid, Editorial UNED.
- Finch, F. D. y Ortiz-Lira, H. (1982): *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*, London, Heinemann Educational Books.
- Fries, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Second Language*, Ann Arbor MI, University of Michigan Press.
- Garrudo Carabias, F. (1996): "Los nuevos caminos del análisis contrastivo", en Martínez Vázquez, M. (ed.) (1996) *Gramática Contrastiva Inglés-Español*, Huelva, Universidad de Huelva: 3-13.
- Greenberg, J. (1963): "Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements", en Greenberg, J. (ed.) (1963) *Universals of Language*, London, MIT Press: 73-113.
- Gundel, J. K. y Fretheim, T. (2006): "Topic and Focus", en Horn, L. R. y Ward, G. (eds.) (2006) *The Handbook of Pragmatics*, Oxford, Blackwell: 175-96.
- Hualde, J. I. (2005): *The Sounds of Spanish*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972): "On Communicative Competence", en Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*, Baltimore, Penguin Education: 269-93.
- James, C. (1980): *Contrastive Analysis*, London, Longman.
- Jiménez-Fernández, A. L. (2020): "Information-structure strategies in English/Spanish translation", *Journal of English Studies*, 18, 83-107.
- Kelsey, M. R. y Laurice, M. J. (2019): "Effects of word boxes on improving students' basic literacy skills: A literature review", *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(1), 42-52.
- Kufner, H. L. (1962): *The Grammatical Structures of English and German: A Contrastive Sketch*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lado, R. P. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor MI, University of Michigan Press.
- Larrañaga Domínguez, A. (2002): "Aproximación a una bibliografía sobre lingüística contrastiva", *Carabela*, 52, 123-36.
- Littlewood, W. (1988): *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lozano, C. y Mendikoetxea, A. (2010): "Interface conditions on postverbal subjects: A corpus study of L2 English", *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 475-97.
- Mair, C. (2018): "Contrastive Analysis in Linguistics", en Aranoff, M. (ed.) (2018) *Oxford Bibliographies Online*, Oxford University Press.
- Mott, B. (2005): *English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Moulton, W. G. (1962): *The Sounds of English and German*, Chicago, University of Chicago Press.
- O'Connor, J. D. (1967): *Better English Pronunciation*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Ojea, A. (2020): "The Syntax of Thetic Statements in English", *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, 42(1), 143-62.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, 10(2), 209-31.
- Stockwell, R. P. y Bowen, D. (1965): *The Sounds of English and Spanish*, Chicago, University of Chicago Press.
- Stockwell, R. P., Bowen, D., y Martin, J. W. (1965): *The Grammatical Structures of English and Spanish*, Chicago, University of Chicago Press.
- Trubetzkoy, N. S. (1939): *Griindzuge der Phonologie*, Praga, Travaux du Cercle Linguistique de Prague.
- Vigotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Ward, G. y Birner, B. (2006): "Information Structure and Non-canonical Syntax", en Horn, L. R. y Ward, G. (eds.) (2006) *The Handbook of Pragmatics*, Oxford, Blackwell: 153-74.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York, Linguistic Circle of New York.
- Wells, J. (2007): *English Intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zubizarreta, M. L. (1998): *Focus, Prosody, and Word Order*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Zubizarreta, M. L. y Nava, E. (2011): "Encoding discourse-based meaning: Prosody vs. syntax. Implications for second language acquisition", *Lingua*, 121(4), 652-69.