El inglés como "lengua-puente" para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2[1]

Violetta Dmitrenko
Universidad de Navarra

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los hallazgos de distintos estudios teórico-empíricos en el ámbito de la intercomprensión que confirman que el inglés, aparte de su papel de *lingua franca*, también puede desempeñar la función de una "lengua-puente" que permite facilitar el estudio de las lenguas románicas y del español en particular. A pesar de que para el estudio del castellano la mejor lengua-puente sería una de las lenguas románicas, la amplia presencia del inglés en los repertorios lingüísticos de los alumnos de ELE y el análisis basado en la metodología de los Siete tamices de EuroCom confirman el gran potencial del inglés como una base de transferencia interlingüística para optimizar el proceso de aprendizaje del español como LE/L2.

Introducción

Los datos estadísticos y el análisis de los perfiles lingüísticos de los alumnos de ELE indican que el español se estudia más como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera, mientras que el primer lugar ocupa el inglés debido a los factores sociolingüísticos. La apuesta por el plurilingüismo hace necesario tomar en cuenta todos los conocimientos lingüísticos de los alumnos de ELE con el fin de optimizar la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta. El análisis del inglés mediante la metodología de EuroCom permite concluir que esta "lengua global", también puede servir de "lengua-puente" para facilitar el estudio de las lenguas románicas, incluido el español.

1. Los perfiles lingüísticos de los alumnos de ELE/L2

En la enseñanza de idiomas los enfoques modernos, en especial el enfoque centrado en el alumno, hacen hincapié en la necesidad de tomar en consideración los conocimientos previos de los alumnos. Por tanto, para los fines didácticos parece conveniente en primer lugar analizar los perfiles lingüísticos que podrían tener los alumnos de español como lengua extranjera.

1.1. Los perfiles lingüísticos de los alumnos de origen europeo

El reciente estudio de Eurobarómetro "Los europeos y sus lenguas" (2012)[2] presenta la situación sociolingüística en la Unión Europea en cuanto a las actitudes, el apren-

1. Este artículo se enmarca en la investigación del plurilingüismo patrocinada por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Resolución 66/2010, del 8.03.2010).
2. *Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1 Europeans and their languages* se cita en el artículo como EB77.1, 2012.

dizaje y las competencias relacionadas con las lenguas europeas. La lengua materna más hablada en Europa es el alemán (16%), seguido por el italiano y el inglés (13%), el francés (12%), el español y el polaco (8%) (EB77.1, 2012: 5, 10). El sociólogo Abram De Swaan constata que un grupo de las mismas lenguas sigue compitiendo por "las posiciones privilegiadas": inglés, francés, alemán, español, italiano y polaco. Sin embargo, señala que es importante no solamente el número de hablantes nativos, sino también –o quizás más– la cantidad de hablantes no nativos que han adquirido la competencia en una lengua más tarde en la vida (De Swaan, 2007: 1). Desde esta perspectiva, a diferencia de las lenguas maternas, las cinco lenguas extranjeras más habladas en Europa se organizan en una jerarquía distinta y siguen siendo: inglés (38%), francés (12%), alemán (11%), español (7%) y ruso (5%) (EB77.1, 2012: 5, 19).

En cuanto a la valoración de la importancia de las lenguas, por lo general, la mayoría de los ciudadanos europeos (88%) reconoce la utilidad de saber una lengua adicional aparte de la lengua materna y casi todos (98%) consideran que el dominio de las lenguas extranjeras es útil para el futuro de sus hijos (EB77.1, 2012: 7). Para los europeos el inglés ocupa entre las lenguas extranjeras el primer lugar tanto para el desarrollo personal (67%) como para la formación de los hijos (79%) (EB77.1 2012: 7-8, 69, 75).

Compitiendo cada vez más con la lengua china para la formación de los hijos[3], el español se encuentra en Europa en el 4º lugar de preferencia entre las lenguas europeas con un 16%, detrás del francés (20%) y del alemán (20%). Es seleccionado como segunda lengua extranjera (LE2) en el Reino Unido (34%), Suecia (34%) y en Francia (28%), mientras que ocupa la posición de LE3 en Holanda (27%), Irlanda (25%), Dinamarca (20%), Alemania (17%), Italia (11%), Portugal (10%) y Bélgica (8%). En Austria (9%) y en Bulgaria (9%) el español ocupa el lugar de LE5 (EB77.1, 2012: 78). Todos estos datos estadísticos indican que el español se estudia en Europa como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera después del inglés (*cf* EB77.1 2012: 20).

1.2. Los perfiles lingüísticos de los alumnos de origen oriental

Por otro lado, el análisis de las biografías lingüísticas de los alumnos de origen oriental (de Japón, Corea del Sur, Taiwán; véase la Tabla 1)[4] confirma que después de las lenguas nacionales la primera lengua extranjera es el inglés que empieza a estudiarse entre los 3 y 10 años de edad. La segunda lengua extranjera se imparte en el Bachillerato y/o en la Universidad y puede ser español o francés. Por lo tanto, es posible considerar que los alumnos de ELE de origen oriental, cuando empiezan a estudiar el castellano, ya conocen varias lenguas y tienen el español como la segunda o la tercera lengua extranjera.

3. En la Unión Europea el chino ocupa el 5º lugar tras el español con un 14% (EB77.1 2012: 75).
4. La Tabla 1 presenta una síntesis de los datos acerca de los repertorios lingüísticos de los alumnos de ELE de origen oriental que han estudiado en la Universidad de Navarra en 2010-2012.

Edad	0	3 4 5 6	7 8 9 10	13	16	18 20 >
Entorno	En casa	Ed. Inf.	Ed. Pri.	Ed. Sec.	Bach.	Uni.v
Lengua	L1 – nacional: japonés, coreano, chino L2 – regional: hakka, taiwanés, cantonés, etc.	LE1 – internacional: inglés (desde los 3-10 años)			(LE2 – opcional: español o francés)	LE2 español francés LE3 francés alemán

Tabla 1. Los idiomas de los alumnos de ELE de Japón, Corea del Sur, Taiwán

1.3. La elección del inglés como la primera lengua extranjera

La unanimidad en la preferencia del inglés como LE1 por parte de los alumnos de origen tanto europeo como oriental se debe a las causas sociolingüísticas. Pues, la elección de un idioma para el aprendizaje se define por dos factores: (1) la capacidad de la lengua para incrementar el "potencial comunicativo" del repertorio lingüístico del individuo y (2) las expectativas de la gente acerca de las lenguas que se estudiarán más en el mundo (De Swaan 1993: 246). Parece que precisamente el estatus "global" del inglés (Crystal 2007) lo encaja perfectamente en estos dos factores y determina su lugar como LE1 en los repertorios lingüísticos de las personas plurilingües.

1.4. Conclusiones para la enseñanza-aprendizaje de ELE

De estas observaciones se deducen conclusiones prácticas para la enseñanza-aprendizaje de ELE. Se puede suponer que, cuando los alumnos optan por el estudio del español, ya son adolescentes de la Educación Secundaria o son adultos, sea cual sea su origen. Son personas *multicompetentes* (Cook 1991) con mucha experiencia en el estudio de idiomas, puesto que (1) poseen sólidos conocimientos sobre el funcionamiento de su propia lengua materna, (2) han estudiado el inglés como LE1 y alguna lengua más, y (3) estudian el español como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera. Este alumnado "por la edad, está inclinado al aprendizaje cognitivo y analítico, con una tendencia a sistematizar, rechazando más bien el método imitativo y la presentación fragmentada de fenómenos lingüísticos". Además, estos alumnos "aprovechan, de modo intuitivo, algunos conocimientos adquiridos con anterioridad" y "se dan cuenta inmediatamente del parentesco y las similitudes" entre las lenguas (Vences 2011a: 2-3).

Sin embargo, todavía hoy la enseñanza de una nueva lengua se imparte empezando desde cero, de un modo "monolingüe", sin tomar en cuenta ni aprovechar los conocimientos previos de los alumnos. Por tanto, parece "necesario activar y aprovechar sistemáticamente los conocimientos lingüísticos presentes y latentes con el fin de lograr una progresión más rápida y un aprendizaje más efectivo de la lengua meta" (Vences 2011a: 3).

2. Los conceptos clave

Con el fin de facilitar el aprendizaje de más de una lengua extranjera se ha ido desarrollando la didáctica de intercomprensión que desde una perspectiva diacrónica o interlingüística permite aprovechar los conocimientos previos de idiomas de los alum-

nos, "armonizar los diferentes aspectos y evitar una competencia contraproducente entre la oferta de las diferentes lenguas" (Vences 2011a: 2).

2.1. Intercomprensión

La *intercomprensión* es el "núcleo" de la didáctica del plurilingüismo (Meissner 2010: 61) que consiste en la capacidad de entender una lengua extranjera o una variedad lingüística sin haberla adquirido ni aprendido formalmente (Meissner 2004: 133). En la intercomprensión se aprovecha cualquier conocimiento en cualquier área para entender una lengua desconocida (Doyé 2005: 10).

2.2. EuroCom

Uno de los proyectos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el ámbito de la intercomprensión –EuroCom[5]– se basa en el concepto de *EuroComprensión*, es decir, "la capacidad de intercomprensión dentro de cada uno de los tres grandes grupos de lenguas europeas: las eslavas, las germánicas y las románicas" (Martin Peris *et al*. 2005: 8). El método EuroComRom para el aprendizaje optimizado de las lenguas románicas se publicó en diferentes lenguas románicas en distintos años después de la 1ª publicación en alemán en 1999.

2.3. Metodología de los Siete tamices de EuroCom

En el marco del proyecto EuroCom ha sido elaborada la metodología de los *Siete tamices* que consiste en la separación sistemática de los contenidos en siete ámbitos (tamices): 1) el léxico internacional, 2) el léxico panrománico, 3) las correspondencias fónicas, 4) la ortografía y la pronunciación, 5) las estructuras sintácticas panrománicas, 6) los elementos morfosintácticos, 7) los prefijos y los sufijos (Martín Peris *et al*. 2005). Esta metáfora de la búsqueda de oro mediante los tamices refleja como a la nueva lengua se aplican los siete filtros (tamices) que permiten al alumno recuperar, como granitos de oro, los elementos conocidos en una lengua desconocida que sirven de punto de partida para un aprendizaje más eficaz de la lengua meta.

2.4. Lengua-puente

Entre los conocimientos previos, que facilitan el aprendizaje de una nueva lengua, un lugar especial ocupan los idiomas que las personas plurilingües conocen y utilizan como vínculos para pasar de una lengua a la otra. Una "lengua-puente" o "lengua de transferencia" es la lengua de partida que proporciona las bases para transferencias de conocimientos para el estudio de una nueva lengua. En la intercomprensión la lengua-puente suele ser una lengua que es tipológicamente cercana a la lengua meta y que el alumno domina bien para poder utilizarla como una base de transferencias. Los políglotas, además, tienden a hacer inferencias interlingüísticas aprovechando varias lenguas como lenguas-puente (Meissner 2004: 133-134). El factor decisivo en la elección de una *lengua-puente* es la "proximidad aparente" entre la lengua meta y las lenguas del

5. Abreviatura de *European Intercomprehension.*

repertorio lingüístico del alumno, así como las actitudes del mismo hacia las lenguas y su aprendizaje (Meissner 2011: 40). Distintos estudios y la experiencia propia parecen confirmar que los hablantes de las lenguas asiáticas que han aprendido una lengua europea, habitualmente el inglés, y que están estudiando una nueva lengua europea, español, intentan *construir* puentes en primer lugar entre las lenguas europeas.

3. Inglés como lengua-puente hacia las lenguas románicas

3.1. Estudios teórico-empíricos

A pesar de que el inglés forma parte de las lenguas germánicas, la historia de su evolución está marcada por una influencia considerable del latín y del francés (Criado de Val 1972; Grzega 2005; Le Besnerais 2010, 2011; Hemming *et al*. 2011), lo que llevó a algunos investigadores a destacar el carácter "históricamente mixto germano-románico" (Grzega 2005: 1) del inglés y a definirlo como una "lengua germánica latinizada" (Criado De Val 1972: 283) o como "una lengua románica fracasada" (Klein 2008: 120).

Los trabajos que proponen utilizar el inglés como una lengua-puente para el aprendizaje de las lenguas románicas son relativamente recientes. Así, en la edición inglesa del método EuroComRom los autores señalan que los hablantes del inglés podrían beneficiarse de sus conocimientos previos, especialmente del léxico,[6] para estudiar las lenguas románicas (McCann *et al*. 2002: 5). Tras haber aplicado al inglés la metodología de los Siete tamices de EuroCom, Joachim Grzega fue uno de los primeros quien sugirió que los conocimientos de esta lengua podrían ser aprovechados no solamente para el estudio de lenguas germánicas[7] sino también para el aprendizaje de las lenguas románicas. Varios estudios teórico-empíricos confirmaron esta hipótesis aplicándola tanto al conjunto de las lenguas románicas (Klein y Reissner 2006; Klein 2008; Le Besnerais 2010, 2011; Hemming *et al*. 2011) como al español en particular (Leitzke-Ungerer *et al*. 2012). Se confirmó que gracias a su carácter mixto el inglés puede desempeñar el papel de un vínculo entre las familias lingüísticas en ambas direcciones: para los que saben otras lenguas germánicas es un puente hacia el latín y las lenguas románicas y viceversa (Hemming 2011: 291).

3.2. Algunas experiencias en el aula

Varias publicaciones (Sánchez Castro 2010; Vences 2011a, 2011b; Hemming 2011) describen las experiencias en las que el inglés se utiliza como una de las bases de transferencias de conocimientos para el aprendizaje del español. Cabe señalar que, como en la mayoría de los casos el inglés no es la única lengua extranjera en los repertorios lingüísticos de los alumnos, los resultados de dichos estudios revelan la sinergia de distintas variables y de todas las lenguas aprendidas.

En el experimento "Aula intercultural" de Marta Sánchez Castro (2010), a pesar de

6. "From a lexical point of view, English is in fact far more a Romance than a Germanic language." (Crystal 2007: 8).
7. El papel del inglés como lengua-puente hacia las lenguas germánicas se estudió en Europa en distintos proyectos, p.ej.: Hufeisen y Neuner 2004; Hufeisen y Marx 2007a, 2007b.

que el inglés estaba presente en los repertorios de todos los participantes, su papel quedó limitado, puesto que para muchos el español era la tercera o cuarta LE tras el inglés, el francés y el latín. Sin embargo, se logró comprobar que "los alumnos generan una gramática de hipótesis basada, sobre todo, en analogías entre la LM, las lenguas puente y la lengua meta" (Sánchez Castro 2010: 13).

Basándose en su propia experiencia docente, Úrsula Vences (2011a)[8] sugiere que es necesario activar los "conocimientos latentes" de los alumnos: 1) extranjerismos en la lengua materna; 2) internacionalismos de otras LE; 3) metaconocimientos sobre el funcionamiento de la lengua (p.ej.: formación de palabras, clases de palabras, *falsos amigos*, palabras funcionales); 4) las estructuras de los textos de distintos tipos; 5) los conocimientos generales (del mundo) y 6) las estrategias de aprendizaje. Sus primeras experiencias concretas al aplicar la didáctica de la intercomprensión en la clase de ELE en Alemania han confirmado los resultados que se esperaban: (a) una progresión rápida en las competencias receptoras, (b) los efectos positivos retro-activos para la consolidación de los conocimientos latentes de las lenguas estudiadas y (c) los efectos positivos pro-activos para el aprendizaje posterior de las lenguas románicas y para el aprendizaje permanente.

Hemming (2011) constata que a través del enfoque intercomprensivo aplicado en el curso "Español, portugués, italiano, francés a través del inglés" se desarrollaron no solamente la competencia comunicativa en una nueva lengua, sino también las estrategias de aprendizaje y la autonomía de los alumnos.

4. Los siete tamices: del inglés al español

La posibilidad de utilizar el inglés como lengua-puente para el estudio de las lenguas románicas fue comprobada mediante la metodología de los Siete tamices por un grupo de investigadores de EuroCom y descrita en varias publicaciones (Klein y Reissner 2006; Hemming *et al*. 2011). Para la enseñanza-aprendizaje de ELE este artículo se limita a "echar puentes" entre el inglés y el español con el fin de determinar qué conocimientos pueden facilitar el estudio. Por motivo de espacio se presentarán solamente algunos ejemplos de equivalencias entre el inglés y el español. Los paradigmas más detallados se pueden consultar en las obras citadas.

4.1. Tamiz número 1: Léxico internacional

El primer tamiz recoge el léxico internacional que cuenta con unas 5 mil palabras reconocibles con facilidad, de origen griego, latín o inglés. Casi el 90 % del léxico internacional es de procedencia latino-románica. Por ello, en muchas ocasiones se solapa con el léxico panrománico. Este vocabulario constituye en las lenguas románicas el léxico de base, mientras que en inglés forma parte de los préstamos. Todas estas palabras están relacionadas con el desarrollo del pensamiento y de la vida humana, por ejemplo:

8. La ponencia "Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Propuestas de intercomprensión para el aula" de Úrsula Vences (2011b) presenta algunas actividades que aprovechan los conocimientos previos de otras lenguas y favorecen el desarrollo de la conciencia metalingüística.

Ciencias:	*therapy – terapia*	Deportes:	*gymnastics – gimnasia, football – fútbol*
Tecnología:	*fax, modem, wi-fi*	Ciencias sociales:	*police – policía, party – partido*
Negocios:	*marketing*	Política internacional:	*integration – integración*

Además, la comprensión entre las lenguas se facilita gracias a los nombres propios de personas, lugares e instituciones, así como a las similitudes de los tipos de textos en distintas lenguas (Hemming *et al*. 2011: 17).

4.2. Tamiz número 2: Léxico panrománico

El segundo tamiz se refiere al léxico panrománico que está presente en todas o en la mayoría de las lenguas románicas, "al menos en cinco de ellas" (Martin Peris *et al*. 2005: 33). Son unas 500 palabras heredadas del latín, comunes a la mayoría de las lenguas románicas. Forman parte del léxico básico que se usa con mayor frecuencia en todas las lenguas. Este léxico produce un efecto "multiplicador" (Martín Peris *et al*. 2005: 33; Hemming *et al*. 2011: 22), porque cada palabra del léxico panrománico está presente en varios idiomas, lo que permite ahorrar considerablemente el esfuerzo de memorización en el aprendizaje. Todas estas 500 palabras panrománicas (o sus asociaciones) existen igualmente en inglés (Klein 2008: 123; Hemming *et al*. 2011: 21) y pueden ser aprovechadas para el estudio del español.

500 PALABRAS		Tipo de palabras	Presentes en	EJEMPLOS
Núcleo del léxico panrománico (147)	39	absolutamente panrománicas	todas las lenguas románicas	*to have – haber, flower – flor, time – tiempo, to enter – entrar, sound – sonar, wine - vino*
	108	panrománicas	9 lenguas	*cord – cuerda, clear – claro, face – faz, grain – grano, in – en, sack – saco*
Lista comp. (260)	33	panrománicas	8 lenguas	*colo(u)r – color, art – arte, crown – corona, pain – pena, new – nuevo, to tend – tender*
	227	panrománicas	5 ó 7 lenguas	*arms – armas, mother – madre, mountain – monte, day – día, front – frente, people – pueblo*
	73	palabras del latín culto		*action – acción, author – autor, center – centro, image – imagen, music – música, to visit – visitar*
	20	palabras de origen germánico		*frank – franco, fresh – fresco, garden – jardín, guard – guardar, rich – rico, rob – robar*

Adaptado de Hemming *et al*. 2011: 22-35.
Tabla 2. Ejemplos del léxico panrománico en inglés y en español

4.3. Tamiz número 3: Correspondencias fónicas

El tercer tamiz de las correspondencias fónicas está relacionado con la evolución de las lenguas. Abarca las reglas esenciales que permiten optimizar el uso del léxico panrománico, puesto que ayudan a reconocer fácilmente un parentesco entre las palabras y así su significado. Algunas correspondencias entre el inglés y el español se recogen a continuación.

VOCALES	INGLÉS (asociaciones)	ESPAÑOL
[e] tónica sílaba cerrada / abierta	E: *fête*, *feast*, *festival* *herb, seven / petrify*	IE: *fiesta* *hierba, siete / piedra*
[o] tónica sílaba cerrada / abierta	O: *fort*, *forte* *portal, pontoon / rotate*	UE: *fuerte* *puerta, puente / rueda*

Adaptado de Martín Peris *et al*. 2005: 47-48; Hemming *et al.* 2011: 38-40.

Tabla 3. Ejemplos de correspondencias entre las vocales en inglés y en español

CONS.	INGLÉS	ESPAÑOL
S + cons.	S + cons.: *school, spirit, state*	**E** + S + cons.: *escuela, espíritu, estado*
PL	PL: *plenty, plain*	LL: *lleno, llano* / PL: *pleno, plano*
BL	BL: *blame / block, blouse*	L: *lastimar* / BL: *bloque, blusa*
FL	FL: *flame, flat / flower, flow*	LL: *llama, llano* / FL: *flama* (Méx.), *(in-)flamar*; *flor, fluir*
CL	CL: *clef*	LL: *llave* / CL: *clave*

Adaptado de Martín Peris *et al*., 2005: 49-50; Hemming *et al*., 2011: 40-42.

Tabla 4. Ejemplos de correspondencias entre las consonantes en inglés y en español

4.4. Tamiz número 4: las grafías y la pronunciación

El paso 4 permite establecer las correspondencias actuales entre las grafías y su pronunciación en ambas lenguas, lo que facilita el reconocimiento de las palabras como "similares". Las normas de pronunciación del inglés no pueden ser de gran ayuda en el aprendizaje del español, mientras que su ortografía sí puede, ya que "en gran medida coincide con las lenguas románicas" (Hemming *et al*. 2011: 51). Por ejemplo, la palabra *radio* tiene la misma ortografía en inglés y en español a pesar de las diferencias en la pronunciación.

VOCALES	INGLÉS	ESPAÑOL
a	a [ei]: *radio, operation*	a [a]: *radio, operación*
e	e [i]: *metre* / e [e]: *element*	e [e]: *metro, elemento*
i	i [ai]: *silence*	i [i]: *silencio*
u	u [ju]: *use*	u [u]: *uso*

Adaptado de Hemming *et al.* 2011: 51-52.

Tabla 5. Correspondencias entre las grafías y la pronunciación de las vocales en inglés y en español

CONSONANTES	INGLÉS	ESPAÑOL
c + e, i	[s]: *century, city*	[θ], [s]: *centena, ciudad*
c + a, o, u	[k]: *career, comedy, occur*	[k]: *carrera, comedia, ocurrir*
ch	[tʃ]: *chocolate*	[tʃ]: *chocolate*
g + e, i	[g]: *get, give* / [dʒ]: *gender, giant*	[x]: *género, gigante*
g + a, o, u	[g]: *gain, govern, disgust*	[g]: *ganar, gobernar, disgusto*
J	[dʒ]: *jewellery*	[x]: *joyas*
q+u+Voc.	[kw]: *quit, requirement*	[k]: *quitar, requisito*
Ll	[l]: *llama* (animal), *Hello*	[j]: *llama*

Adaptado de Martín Peris *et al*. 2005: 86-89; Hemming *et al.* 2011: 52-54.

Tabla 6. Correspondencias entre las grafías y la pronunciación de las consonantes en inglés y en español

4.5. Tamiz número 5: Estructuras sintácticas panrománicas

El equipo de EuroCom comprobó que en inglés se encuentran los mismos nueve tipos de oraciones panrománicas (véase Klein y Reissner 2006; Hemming *et al*. 2011). Además, entre el inglés y el español existe un paralelismo en otras estructuras, algunos ejemplos de las cuales se recogen a continuación: la introducción de las oraciones interrogativas y de las oraciones de relativo, la hipotaxis y las frases condicionales con las similitudes en el uso de los tiempos verbales.

Estructuras	INGLÉS	ESPAÑOL
Oraciones interrogativas	Who...? What...? When...? Where...? How...? Why...? *Ej.: Who is this man?*	¿Quién...? ¿Qué...? ¿Cuándo...? ¿Dónde...? ¿Cómo...? ¿Por qué...? *Ej.:¿Quién es este hombre?*
Oraciones de relativo	SN* (sujeto/objeto) + Elemento relativo *Ej.: The train THAT goes to Paris has left.* *The train (THAT) I see goes to Paris.*	SN* + Pronombre relativo (con preposición) *Ej.: El tren QUE va a París ha salido.* *El tren QUE veo va a París.*
Hipotaxis	Oración Principal + THAT + O. Subordinada *Ej.: Susan says THAT she loves life.*	Oración Principal + QUE + O. Subordinada *Ej.: Pedro dice QUE ama la vida.*
Oraciones condicionales	Oración Principal + IF+ O. Sub. (Condición) Tiempos del Tipo 1: Futuro + IF + Presente *Ej.: We'll stay at home IF it rains tomorrow.*	Oración Principal + SI + O. Sub. (Condición) Tiempos verbales: Futuro + SI + Presente *Ej.: Nos quedaremos en casa SI llueve mañana.*

*** SN - sintagma nominal. Adaptado de Hemming *et al*. 2011: 63-66; Martín Peris *et al*. 2005: 102-103**

Tabla 7. Ejemplos de paralelismos sintácticos en inglés y en español

4.6. Tamiz número 6: Elementos morfosintácticos

El sexto tamiz recoge los elementos morfosintácticos similares en las lenguas analizadas. Algunos ejemplos de paralelismos en inglés y en español que pueden facilitar el aprendizaje de ELE:

1. En ambas lenguas existe la formación de adverbios a partir de los adjetivos con la agregación de un sufijo: en inglés: -ly (p.ej.: *real – really*) y en español: -mente (p.ej.: *real – realmente*) (*cf.* Hemming *et al*. 2011: 73).

2. En cuanto a los grados de comparación de los adjetivos, en inglés –aparte del modelo germánico (p.ej. *big – bigger – the biggest*)– existe el modelo llamado "románico", cuando el comparativo se forma con la palabra *más - more* (p.ej.: *más interesante / more interesting)* y el grado superlativo se forma con el artículo definido añadido a las formas del comparativo (p.ej.: *el + más interesante / the + most interesting*) (*cf.* Hemming *et al*. 2011: 70).

4.7. Tamiz número 7: Prefijos y sufijos

El último tamiz analiza los afijos puesto que el conocimiento de su significado (1) facilita la ampliación del vocabulario del alumno, (2) ayuda a mejorar la lectura deductiva, (3) potencia el aprendizaje de la lengua y (4) lleva a una progresión mucho más rápida en LE2 en comparación con el estudio de LE1 (Vences 2011: 5). En las lenguas románicas existen unos 160 afijos más productivos derivados de las lenguas clásicas (del latín y del griego). Además, cabe señalar que "en los últimos tiempos se están incrementando los afijos clásicos productivos que vuelven a entrar en las lenguas románicas a través del inglés" (Martín Peris *et al*. 2005: 122).

Ejemplos de elementos latinos en inglés y en español:

com- , dis- , im- , inter- , pro- , pre-dis- , re- , su(p)- , super- , trans-	+ pose (ing.) / poner (esp.)	(p.ej. *superimpose / superponer*)
Ejemplos de elementos griegos en inglés y en español:		
En la medicina:	anti-, hypo-, hyper- / -fobia, -itis, -patia, -terapia	(p.ej. *hypertension / hipertensión*)
En ciencias:	meta-, paleo- / -logia, -sofía	(p.ej. *paleontology / paleontología*)

5. Conclusiones

Los estudios teórico-empíricos en el ámbito de la intercomprensión confirman el gran potencial del inglés como una base de transferencia interlingüística para la enseñanza-aprendizaje de español como LE/L2. La amplia presencia del inglés en los repertorios lingüísticos de los alumnos de ELE y los paralelismos entre el inglés y el español, confirmados mediante la metodología de los Siete tamices de EuroCom, permiten activar y aprovechar los conocimientos previos del inglés y de otras lenguas, así como favorecen una progresión más rápida y un aprendizaje más eficaz de la lengua meta.

Bibliografía

DE SWAAN, A. (1993): "The Evolving European Language System: A Theory of Communication Potential and Language Competition", *International Political Science Review*, 14, 3 (Julio), 241-255.

DE SWAAN, A. (2007): "The Language Predicament of the EU since the Enlargements", *Sociolinguistica*, 21, 1-21.

DOYÉ, P. (2005): *Intercomprehension: Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual, education. Reference study*, Strasbourg: Council of Europe.

COMISIÓN EUROPEA (2012): *Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1 Special Eurobarometer Europeans and their languages*.

COMISIÓN EUROPEA (2006): *Special Eurobarometer 243 / Wave 64.3 – TNS Opinion & Social Europeans and their languages*.

COOK, V. (1991): "The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence", *Second Language Research*, 1, 103-117.

CRIADO DE VAL, M. (1972): *Fisionomía del español y de las lenguas modernas. Características del español comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés, alemán, rumano y lenguas eslavas*,

Madrid: Editorial SAETA.
CRYSTAL, D. (2007): *English as a global language*. *Second edition*, Cambridge: Cambridge University Press.
GRZEGA, J. (2005): "The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills", *Journal for EuroLinguistiX*, 2, 1-18.
HEMMING, E. (2011): "Learning to learn languages", en F.-J. Meissner *et el.* (eds.) *Intercomprehension: learning, teaching, research,* Tübingen: Narr Verlag.
HEMMING, E., H. G. KLEIN y C. REISSNER (2011): *English – the Bridge to the Romance Languages*, Aachen: Shaker Verlag.
HUFEISEN, B. y N. MARX (2007a): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen: Shaker Verlag.
HUFEISEN, B. y N. MARX (2007b): "How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism?", en J. D. ten Thije y L. Zeevaert *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies, and Didactic Concepts*, Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing.
HUFEISEN B. y G. NEUNER (eds.) (2004): *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning – German after English*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
KLEIN, H. G. (2008): "L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? ", *Études de linguistique appliquée*, 149, 119-128.
KLEIN, H. G. y C. REISSNER (2006): *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*, Aachen: Shaker.
LEITZKE-UNGERER, E., G. BLELL y U. VENCES (eds.) (2012): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*, Stuttgart: Ibidem Verlag.
LE BESNERAIS, M. (2010): *Les langues romanes sont-elles un atout pour l'enseignement / apprentissage de l'anglais et inversement?* Ponencia en el Congreso Redinter GMF Kongress, Augsburg, 16-18/09/2010.
LE BESNERAIS, M. (2011): "Les langues romanes sont-elles un atout pour l'apprentissage de l'anglais?", en F.-J. Meissner *et al*. (eds.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research,* Tübingen: Narr Verlag, 35-48.
MARTÍN PERIS, E., E. CLUA, H. G. KLEIN y T. D. STEGMANN (eds.) (2005): *EuroComRom – Los siete tamices: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*, Aachen: Shaker.
MCCANN, W. J., H. G. KLEIN y T. D. STEGMANN (2002): *EuroComRom – The Seven Sieves. How to read all the Romance languages right away*, Aachen: Shaker.
MEISSNER, F.-J. (2004): "Introduction à la didactique de l'eurocompréhension", en F.-J. Meissner *et al.* (eds.), *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen: Shaker, 7-140.
MEISSNER, F.-J. (2010): "La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán", *Synergies Chili*, 6, 59-70.
MEISSNER, F.-J. (2011): "Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy", en I. De Florio-Hansen (ed.), *Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity*, Kassel: Kassel University Press, 37-58.
MEISSNER, F.-J., C. MEISSNER, H. G. KLEIN y T. D. STEGMANN (eds.) (2004): *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*, Aachen: Shaker.
SÁNCHEZ CASTRO, M. (2010): "El papel de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje de español por parte de estudiantes alemanes: ¿bazas o escollos?", *MarcoELE*, 11, 1-20.

VENCES, U. (2011a): "Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Ejemplos prácticos de intercomprensión", en *Actas del IV Congreso internacional de FIAPE: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*, Santiago de Compostela, 17-20/04/2011.

VENCES, U. (2011b): "Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Propuestas de intercomprensión para el aula" (Anexo a la ponencia), en *Actas del IV Congreso internacional de FIAPE*, Santiago de Compostela.