

Memoria del VII Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)
Universidad de Málaga
2011 - 2012

***Los Cognados en Inglés y Español como
recurso en el aula de ELE***

Paloma Moreno Bandera
palomamorenob@gmail.com

Dirección:
Inés Carrasco Cantos

Málaga
Marzo 2013

Agradecimientos:

A Inés Carrasco Cantos por su amabilidad, por su labor de corrección y supervisión, sin la cual este trabajo no se habría llevado a cabo, y por el entusiasmo que me ha transmitido en todo momento.

A Leonardo Gómez Torrego por su inspiración.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. ANTECEDENTES: BASES TEÓRICAS Y CONCEPTOS FUNDAMENTALES	5
1.1 Teoría de los conocimientos previos.....	5
1.1.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	6
1.1.2 Plan Curricular del Instituto Cervantes	6
1.2 Los proyectos europeos plurilingües.....	7
1.2.1 El proyecto EuroCom.....	8
1.2.1.1 La palabra escrita	9
1.2.1.2 El concepto de transferencia.....	10
1.2.1.3 Los siete tamices	10
1.2.1.4 El inglés como puente hacia la intercomprensión románica	11
1.3 De los cognados y otras palabras transparentes	13
1.3.1 El problema terminológico.....	13
1.3.2 Campo léxico	15
1.3.3 Fecha de ingreso	15
1.3.4. Palabras españolas en el inglés.....	16
1.4 La evidencia psicolingüística.....	17
1.5 La pronunciación	18
1.6 Nuevos enfoques didácticos	19
1.6.1 El enfoque léxico	19
2. APLICACIONES PRÁCTICAS.....	22
2.1 Ejercicios de pronunciación.....	22
2.2 Reconocimiento de cognados	34
2.3 Los sufijos habituales	43
2.4 La deliciosa etimología	46
3. CONCLUSIONES.....	49
4. BIBLIOGRAFÍA.....	52
ANEXO 1.....	55
ANEXO 2.....	67

INTRODUCCIÓN

El profesor Leonardo Gómez Torrego contó una historia al final de su clase. Su historia. El momento más importante de su carrera. Su primer día de colegio. La noche anterior el niño se había montado una película de terror en la cabeza en la que el maestro lo humillaba por su patente ignorancia. Sin embargo, cuando llegó a la escuela, este solo le pidió que escribiera su nombre. No solo lo tranquilizó, sino que le hizo sentirse importante al felicitarle por su buena letra. Le conquistó para el conocimiento haciéndole ver que lo que él sabía era mucho y, sobre todo, que se encontraba en el punto de partida perfecto para llegar al infinito y más allá.

Esta anécdota, además de conmoverme por la gratitud que expresaban las palabras del profesor hacia su primer maestro, sirvió de inspiración para este trabajo. Nuestra tarea como profesores consiste, en primer lugar, en descubrir qué saben nuestros alumnos y, más importante aún, en conseguir que ellos aprecien ese bagaje que su lengua materna o el aprendizaje de una primera lengua extranjera les ha donado y que va a facilitarles enormemente la adquisición del español. Como el profesor Gómez Torrego, nuestros alumnos saben mucho, solo hay que permitirles que sean conscientes de todo el camino que ya tienen recorrido.

Y bien. ¿Qué saben nuestros alumnos? Según los datos que presentan Pascual Cantos y Aquilino Sánchez (2011: 17) "la lengua inglesa es actualmente lengua *franca* en todo el mundo, y cuenta con ciertos privilegios en más de 75 países. Este hecho por sí solo hace que la cifra de hablantes de inglés como primera o segunda lengua supere con creces los mil millones de personas". Estos autores añaden, entre otras cosas, que en Europa la mitad de sus habitantes puede comunicarse en esa lengua, que una gran mayoría de científicos lee los textos de su especialidad en inglés, que más del 75% de la correspondencia en el mundo se lleva a cabo en inglés, que el número de alumnos que estudia inglés cada año asciende a más de mil millones, que más de un 80% de la información electrónica se almacena en inglés y que "si nos centramos en Internet, los datos revelan de nuevo el incuestionable predominio del inglés como lengua vehicular, que copa casi un tercio de todos los usuarios" (Cantos y Sánchez, 2011: 18). Por tanto, esto quiere decir que muchos de nuestros estudiantes occidentales saben inglés, ya sea esta su lengua materna o adquirida.

En segundo lugar, habría que plantearse de qué manera ese conocimiento puede rentabilizarse en nuestra clase de español. Las similitudes entre las dos lenguas son muchas pues, aunque el inglés pertenece a la rama germánica del tronco indoeuropeo, las aportaciones del latín y, sobre todo, del francés -impuesto tras la victoria normanda de Guillermo el Conquistador (1066) en las islas durante siglos- hacen que dos tercios de su léxico tenga origen románico (Malherbe, M., 1983: 149, en Robert, 2008: 16 y López García, Á., 1999: 25). Este hecho sumado al orden de palabras similar, nos lleva a la conclusión de que efectivamente se puede considerar el inglés como una lengua cercana al español.

Así pues, nos encontramos con los siguientes puntos de partida de nuestro trabajo: primero, rentabilizar los conocimientos previos de los estudiantes; segundo, los estudiantes, en su mayoría, saben inglés; y tercero, el inglés es una lengua que podemos considerar emparentada con el español, sobre todo en el plano léxico. Y ahora, como siempre, se trata de resolver el sudoku consiguiendo que en cada fila y en cada columna aparezcan números del uno al nueve, que en nuestro caso consistiría en llegar con todos estos componentes a una propuesta que mejorase la praxis docente. En el fondo de este trabajo se encuentra la gratitud que, como el profesor Gómez Torrego, siento hacia todos los profesores y compañeros de

trabajo y de máster que me han ayudado hasta ahora, así como la necesidad de devolverles algo de lo mucho que me han enseñado.

En la búsqueda de aportaciones teóricas sobre las que basar nuestro trabajo, hemos descubierto que, tanto desde la administración europea -con proyectos como EuroCom-, como por parte de las nuevas corrientes didácticas de segundas lenguas que se apoyan en el léxico para conseguir la adquisición, se ha llegado a la conclusión de que un primer paso -paso de gigante- para agilizar el aprendizaje de nuestra lengua pasa por el reconocimiento -en el plano gráfico, pero también fonológico- de los significantes que compartimos. Se trata de encontrar el tesoro oculto en una lengua de origen germánico. Nuestras palabras.

1. ANTECEDENTES: BASES TEÓRICAS Y CONCEPTOS FUNDAMENTALES

1.1 Teoría de los conocimientos previos.

Franz-Joseph Meißner (Universidad Justus Liebig de Gießen, Alemania) y uno de los principales responsables de las bases didácticas del programa EuroCom, empezó su conferencia en el Congreso Internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (Granada, 2007) con parte de la siguiente cita de David P. Ausubel (1968): "Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría esto: El factor con mayor influencia en el aprendizaje es lo que el aprendiente ya sabe. Descubridlo y enseñad...en consecuencia" (en Meißner, 2007: 1).

Haciendo un poco de historia, Meißner (2007) pone de relieve cómo la discusión sobre las ventajas de los conocimientos del latín para el aprendizaje de las lenguas modernas ha sido un tema recurrente a lo largo de la historia de la didáctica de segundas lenguas y cita a Sánchez Pérez, quien afirma que "el *análisis contrastivo* está en el trasfondo, aunque este no se lleva a cabo explícitamente" de las gramáticas tri- y cuatrilingües de la antigüedad (1992: 126, en Meißner, 2007: 4).

El *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (DTCE) (2007) bajo la entrada de "Conocimientos previos" además de aportar una serie de datos históricos sobre el empleo de este concepto en didáctica de segundas lenguas a partir de la segunda mitad del siglo XX y su conexión, a través del citado D. Ausubel (1968) con el desarrollo de la teoría del aprendizaje significativo, pone de relieve cómo esta noción "tiene mucha importancia, aunque no ha sido tan explotada, en relación con el aprendizaje del vocabulario, que se relacionará con el conocimiento del mundo que tenga el sujeto, y con el aprendizaje de la gramática."

De acuerdo con el Profesor Meißner (2007), las nuevas estrategias didácticas han de tener en cuenta el perfil plurilingüe de los estudiantes y añade que, entre los secretos para aprender con más eficiencia pueden encontrarse estos dos: la explotación de los conocimientos previos lingüísticos y una percepción consciente del propio estilo de aprendizaje. "Importa constatar que el contacto con una lengua 'transparente' puede servir de catalizador para mejorar la capacidad de aprender. Se evidenció además que el descubrimiento sistemático de una lengua (transparente) -es decir, de sus palabras, de los morfemas, de su sintaxis, de sus estructuras, etc.- o, mejor dicho, la construcción mental de la gramática de esta lengua, junto al control de las propias actividades para lograr esta finalidad representa una estrategia muy promovedora para 'autonomizar' al aprendiz" (Meißner, 2007: 3).

1.1.1 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Partiendo de las teorías ausubelianas, los conocimientos previos del alumno han recibido una atención cada vez mayor en todos los textos fundamentales en el establecimiento de las teorías generales sobre la adquisición de las segundas lenguas. Es el caso del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (2002) que distingue entre *savoir*, *savoir être*, *savoir faire* y *savoir apprendre* y que identifica como el primer aspecto a tener en cuenta en la planificación del aprendizaje independiente, "despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos" (MCER: 6).

En el apartado 1.3 encontramos lo siguiente: "Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente 'desconocida', reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparezcan con una forma nueva. (...) Estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua" (MCER: 4).

Y en el 2.1.1, "Las **competencias generales**¹ de los alumnos o usuarios de lenguas se componen de sus *conocimientos*, sus *destrezas* y su *competencia existencial*, además de su *capacidad de aprender*. Los **conocimientos**, es decir, los conocimientos declarativos (*savoir*), se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo" (MCER: 11).

"Cualquier conocimiento nuevo no solo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos, y además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial. Evidentemente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. En muchos casos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo. No obstante, en determinados contextos (...) se da un enriquecimiento simultáneo y correlacionado de conocimientos lingüísticos y de otros conocimientos. Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación existente entre los conocimientos y la competencia comunicativa" (MCER: 11).

1.1.2 Plan Curricular del Instituto Cervantes

Asimismo, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*(2006) aparece dentro del apartado de "Procedimientos de Aprendizaje" una relación de procesos para organizar el estudio del español que ponen de relieve la importancia de la observación, registro, dirección y focalización de la atención. Pero lo que nos resulta más sugerente como inspiración para este trabajo es el apartado que dedica a la elaboración e integración de la información. En él encontramos el análisis de las formas lingüísticas y de las reglas de composición y derivación, pero, sobre todo, es de destacar el análisis contrastivo, pues está en la base de lo postulado en este trabajo. "La comparación de elementos del español (gramática, nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias" (PCIC 2006). Entre los ejemplos de aplicación se propone:

¹ Las negritas están en el texto original.

Buscar e identificar en otras lenguas similitudes fonéticas de los nuevos exponentes nocionales que se conocen: «crema, compañía, etc.».

*Identificar **cognados**² o **falsos amigos** entre las diferentes lenguas que se conocen.*

(...)

Comparar los sistemas fonéticos de diferentes lenguas con el fin de hallar similitudes y diferencias (PCIC 2006).

Los apartados siguientes dedicados a la organización y al razonamiento inductivo también son interesantes para este trabajo, pero es, sobre todo, en los dedicados a la traducción y la transferencia donde se justifica.

"La conversión de ideas formuladas en una lengua a otra que se conozca" (PCIC 2006) está relacionada con la traducción automática o ni siquiera necesidad de traducción, que se produce en el caso de las palabras emparentadas.

La transferencia incluye "Generalización: movilizar conocimientos de otras lenguas (reglas de gramática, forma de los exponentes nocionales o funcionales, macroestructuras textuales, etc.) para la comprensión o producción con éxito en la nueva lengua" y entre los ejemplos de aplicación se encuentran:

*Emplear el **conocimiento del vocabulario** de otras lenguas para la comprensión del **significado de palabras homónimas** (PCIC 2006).*

Otro de los puntos a tener en cuenta dentro de este apartado del *Plan Curricular* (2006) es el titulado "Compensación" y dentro de este, el dedicado a "Adivinación o reconstrucción": "Uso de claves lingüísticas: conocimientos metalingüísticos, conocimientos parciales del sistema español, conocimientos de la lengua materna u otras lenguas" (PCIC 2006).

Entre los ejemplos de aplicación nos interesan especialmente los siguientes:

*Adivinar el tema del texto que se está procesando o reconstruir algunas de sus partes a partir de la **identificación de exponentes nocionales conocidos**.*

*Aprovechar **similitudes formales entre las lenguas conocidas para adivinar el significado de los exponentes nocionales nuevos o desconocidos** (PCIC 2006).*

Por último, el procedimiento de aprendizaje correspondiente a la sustitución, en cuanto incluye la creación léxica, puede ser digno de mención. Propone "**Inventar una palabra nueva, empleando reglas de composición o derivación para referir una determinada noción**" (PCIC 2006).

1.2 Los proyectos europeos plurilingües

Las nuevas tendencias en la didáctica de las lenguas extranjeras priorizan cada vez más la intercomprensión -por ejemplo a través de los programas europeos Galatea, Galanet, Eurom 4, ICE, etc.- entre lenguas emparentadas, tanto si se trata de plurilingüismo (aprendizaje de la comprensión escrita y posteriormente oral de muchas lenguas), como del bilingüismo.

² Las negritas no están en el PCIC.

Los programas históricos, como EuRom 4 o Galatea no proponían más que la adquisición de una comprensión escrita de la(s) lengua(s) extranjera(s) siempre que esta(s) fuera(n) de la misma familia que la lengua materna. En respuesta a la necesidad de aumentar los objetivos de estos programas, en 2001 Galatea se convirtió en Galanet, que en el marco del proyecto europeo Sócrates Lingua (2001-2004) mantuvo unos principios básicos similares, o sea, rentabilizar el parentesco entre las lenguas, pero que también se planteó una didáctica de la intercomprensión.

Por su parte, EuRom 4, que tuvo una prolongación en el proyecto ICE (Inter Comprensión Europea) propone la adquisición simultánea de competencias de comprensión escrita y/u oral de diversas lenguas emparentadas.

1.2.1 El proyecto EuroCom

Entre todos estos programas destaca el proyecto EuroCom. Su origen se remonta a principios de los años ochenta en la Universidad de Frankfurt-sur-Main en el marco de la lingüística románica aplicada. Actualmente se ha convertido en un programa internacional en el que trabajan numerosas universidades europeas y cuyos esfuerzos van encaminados a lograr la intercomprensión en diferentes contextos y en tres familias de lenguas -románica, germánica y eslava-.

Sus objetivos básicos son desarrollar una competencia lectora y una competencia auditiva en varias lenguas de la misma familia partiendo del concepto de transferencia. La ortología, además, se presume eficaz en el desarrollo de la comprensión auditiva. El primer módulo del proyecto fue el relativo a la familia de las lenguas románicas (EuroComRom) que está plasmado en su versión en español en la obra *EuroComRom - Los siete tamices: Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas* (Martín Peris *et al.*, 2005). "La comprensión de textos escritos es un buen comienzo en el conocimiento de una lengua, y en nuestro caso presenta tres ventajas muy claras. En primer lugar, el aprendizaje de la lectura es mucho más rápido que el de las otras habilidades comunicativas. En segundo lugar, el texto escrito refleja mucho mejor que el oral las afinidades entre las lenguas románicas -baste con pensar, por ejemplo, en la gran distancia que se da en francés entre la lengua oral y su representación gráfica. En tercer lugar, el dominio de la lectura permite al aprendiente proseguir el estudio de la lengua con cierta facilidad y con mucha autonomía; la lectura de textos por interés personal lo llevará a profundizar sin esfuerzo en el conocimiento de la lengua, haciendo sencillo y asequible el ulterior paso a las otras habilidades lingüísticas." (Martín Peris *et al.*, 2005: 8)

A través del sistema de los "siete tamices", siete técnicas de transferencia, propone conseguir de una manera muy rápida la competencia lectora. "El planteamiento estratégico de EuroCom consiste en no exigir al principio el dominio de habilidades productivas (ni orales ni escritas); durante toda la fase inicial, que conforma el núcleo de EuroCom, se concentra en las habilidades lingüísticas receptivas -concretamente en la competencia lectora. Pasada la infancia, la competencia lectora es el fundamento más fácil y por tanto más efectivo para el posterior desarrollo de la comprensión oral, de la producción oral y de la expresión escrita. Además, con la importancia creciente de la escritura, el valor de la competencia lectora es cada vez más elevado. Los procesos de información y de decisión se llevan a cabo cada vez más a partir de datos fijados en documentos escritos. Incluso ya es posible transcribir electrónicamente la voz humana en texto, gracias al ordenador, y un usuario preferirá siempre el texto escrito, cuyo contenido puede captar de forma mucho más rápida" (Martín Peris *et al.*, 2005: 13-14).

Y para ilustrar que ninguna lengua extranjera es un territorio completamente virgen añaden: "La enseñanza convencional de lenguas produce en el estudiante la desmotivadora impresión de que está empezando a aprender una lengua desde cero, enfrentándose a ella desde una ignorancia total. EuroCom, en cambio, mediante un trabajo con textos simples, pero reales, comienza mostrando a los aprendientes todo aquello que ya son capaces de descifrar en la nueva lengua. Así se consigue activar rápidamente unas competencias dormidas hasta ese momento" (Martín Peris *et al.* 2005: 14).

El fundamento didáctico que subyace se basa en el conocimiento aportado por:

- el parentesco existente entre las lenguas,
- el léxico internacional, con una base común en amplios sectores de la vida moderna y de las lenguas de especialidad.

El objetivo, pues, es mejorar la deducción para que rentabilicen lo que ya saben y, de este modo, les sirva de ayuda para la autoayuda.

Según Marta Sánchez Castro, "aunque parezca sorprendente, investigaciones recientes llevadas a cabo por el grupo de expertos de *EuroComDidact* demuestran que en un grupo de estudiantes de secundaria alemanes con conocimiento nulo en lengua española son capaces de llegar a un nivel B1 (usuario independiente) de competencia lectora tras la participación en un módulo intercomprensivo de 15 horas; algo que, según Meißner y Senger (2001) sólo sería posible para las cuatro destrezas siguiendo una enseñanza tradicional y uniforme en un período aproximado de dos años" (Sánchez Castro, 2010: 7).

1.2.1.1 La palabra escrita

El proyecto EuroCom se basa en el papel multicultural de la palabra escrita en la intercomprensión. Según Klein, Meißner y Zybatow (2005: 2-3) la ortografía documenta formas tempranas del desarrollo de cada lengua, así como las sucesivas reformas que se han llevado a cabo. Por tanto, conserva y esconde las simultáneas relaciones de grupo, algo que no siempre resulta evidente en la lengua hablada que evoluciona mucho más rápidamente. Son estos lazos -reforzados por el conocimiento estructural- los que facilitan la decodificación cognitiva.

Por otra parte, el tiempo parece detenerse cuando leemos, haciendo la cognición comparativa mucho más fácil. El valor de la palabra escrita para la intercomprensión es algo que resulta familiar en muchas culturas, cuando los textos se usan para atravesar las barreras dialectales o incluso entre lenguas diferentes cuando el puente fonético falla. Por ejemplo, la intercomprensión oral-auditiva ya no es posible entre el cantonés (usado en lugares como Cantón y Singapur) y la lengua hablada en Pekín (el mandarín reformado). Por esa razón, durante las representaciones de las óperas de Pekín (en mandarín hablado), se proyectan subtítulos pues las dos lenguas comparten la misma forma escrita. Incluso alguien de una comunidad lingüística diferente, digamos un japonés, podría descodificar fácilmente los elementos del chino escrito gracias a un sistema de escritura en parte heredado, sin necesidad del puente fonético (Klein *et al.*, 2005: 2).

Klein *et al.* (2005: 3) concluyen que entre los grupos lingüísticos más importantes en Europa, este enlace entre las diferentes lenguas y dialectos no toma la forma de pictogramas, sino más bien se encuentra en los arcaísmos de las convenciones de la grafía y -como resultado del devenir- en las reglas de correspondencia pertinentes. Por lo tanto, se trata de hacer

transparentes nuestras convenciones ortográficas y, de ese modo, hacerlas intercomprensibles para el lector.

1.2.1.2 El concepto de transferencia

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2007) "la transferencia negativa o interferencia siempre ha despertado mucho más interés que la transferencia positiva, tanto entre los lingüistas como entre los profesores de lengua extranjera y los propios alumnos. De hecho, cuando el alumno transfiere exitosamente de su L1 a la LE, es fácil que el proceso de transferencia positiva les pase desapercibido a su profesor, a sus compañeros y demás interlocutores. Por el contrario, en aquellos casos en que la transferencia genera un error, es más fácil que alguno de ellos lo detecte, lo corrija, lo comente, etc. Los propios alumnos, por su parte, probablemente sean más conscientes de algunos de sus propios procesos de transferencia negativa que de los de transferencia positiva."

Sin embargo, EuroCom propone una enseñanza basada en estrategias de deducción basadas en la transferencia que permitan la competencia receptiva multilingüe entre europeos optimizando el uso del tiempo limitado dedicado al aprendizaje de lenguas extranjeras.

"Los modelos tradicionales de la transferencia", afirma Meißner (2010: 64), "se revelaron demasiado restrictivos y prácticamente sin potencial explicativo en cuanto a la organización mental de los actos transferenciales. Así, al esquema dicotómico muy simplificador de una transferencia negativa (produciendo un error formal) en contraste con una transferencia positiva (facilitando la adquisición de la lengua meta) se lo sustituyó por un esquema más detallado, distinguiendo entre varios tipos de transferencia: de identificación, de producción; interlingüe, intralingüe; didáctica (experiencias en el aprender lenguas y el procedimiento concreto), proactivo (de una lengua de partida a una lengua meta) o retroactivo (de una lengua meta a una lengua puente). Dado que todo acto intercomprensivo se origina en actos de transferencia, la relación de la tipología de transferencia con la confección de tareas y el procedimiento pedagógico resulta evidente (Reinfried, 1998; Meißner, 2004). Hay que añadir que la transferencia es un fenómeno que acompaña la adquisición y el desarrollo del lenguaje, incluso de la lengua materna."

1.2.1.3 Los siete tamices

La base del concepto EuroCom, según Meißner (2010: 62), es tamizar el material de las lenguas romances en dos categorías: las formas y funciones "transparentes" -fenómenos que existen en otras lenguas- y las "opacas" -que solamente ocurren en una de ellas-.

Para el filtrado se plantea el uso de siete categorías progresivas, los llamados "siete tamices":

(1) **léxico internacional**: se refiere a un vocabulario estándar creado por todas las lenguas en el transcurso del desarrollo de la vida y del pensamiento humanos -y que, mayoritariamente, tiene una base latina-; junto con el nombre de personas, de instituciones, conceptos geográficos, etc., conocidos internacionalmente. Se dice que un adulto dispone de unas 5.000 de estas palabras, a las que puede reconocer sin esfuerzo porque generalmente se dan pocas modificaciones. Este léxico forma el componente textual comprensible a simple vista en un artículo periodístico, p.ej. de política internacional. Este tamiz es especialmente importante en la comprensión entre lenguas románicas y no románicas pues "en ese caso los

internacionalismos constituyen el primer paso hacia la comprensión del texto" (Martín Peris *et al.*, 2005: 32);

(2) **léxico panrománico**: se refiere al vocabulario específicamente común en la familia lingüística románica y comprende, en su mayoría, palabras de origen latino. Este tamiz muestra cómo el conocimiento de una sola lengua románica representa una puerta abierta a todas las otras lenguas románicas;

(3) **correspondencias fonéticas**: que permiten identificar el parentesco léxico en el nivel de los significantes y establecer correspondencias inter-lingüísticas;

(4) **grafías y pronunciación**: En las lenguas románicas, si bien se utilizan las mismas letras para transcribir la mayoría de los sonidos, ciertas soluciones ortográficas son diferentes en cada caso y dificultan el reconocimiento del parentesco de las palabras y los significados;

(5) **estructuras sintácticas idénticas**: Las lenguas romances poseen nueve tipos de frases básicas, estructuralmente idénticas;

(6) **elementos morfosintácticos**: que posibilitan el reconocimiento de las diferentes categorías gramaticales y

(7) **prefijos y sufijos** cuyas correspondencias facilitan el reconocimiento de palabras y la asignación de significado de palabras compuestas. "Un número importante de los 3.000 a 5.000 verbos que cada lengua románica posee contiene algún prefijo. No obstante, el número de prefijos y sufijos es reducido: solo unos 40 prefijos derivados del latín y otros tantos del griego tienen una productividad elevada; y es similar el número de sufijos de cada una de estas lenguas que aparecen de forma generalizada. Actualmente estos prefijos y sufijos son, en buena parte, internacionales. La capacidad de separar correctamente los afijos del resto de la palabra y el conocimiento de su significado ayuda a mejorar considerablemente la lectura deductiva. Incluso en el caso de que no se entienda la raíz de una palabra, el conocimiento del afijo puede ser de gran ayuda para avanzar en la comprensión" (Martín Peris *et al.*, 2005: 122).

"La estructura de los Tamices no oculta su carácter primordialmente lingüístico porque, en una perspectiva pedagógica, parece irrelevante si una transferencia se refiere a un interlexema del tipo internacional, panrománico o parcialmente románico. Lo que importa es que el alumno logre su transferencia de identificación o de producción. Desde luego, EuroComDidact redujo el número de los tamices en cuanto a la orientación pedagógica" (Meißner, 2010: 62).

Es importante poner de relieve esta última puntualización ya que en el apartado correspondiente a la propuesta didáctica, nos basaremos en este planteamiento para el desarrollo de nuestro modelo de trabajo.

1.2.1.4 El inglés como puente hacia la intercomprensión románica

Uno de los primeros en ocuparse del papel del inglés en la intercomprensión europea fue Joachim Grzega (2005). Él propone que el inglés, a efectos del programa EuroCom, esté no solo integrado en el grupo de lenguas germánicas, sino también en las lenguas romances (Klein, 2008: 121).

Como hemos apuntado anteriormente, aunque históricamente el inglés es una lengua germánica y gran parte de su vocabulario básico sigue siéndolo, también cambió tremendamente con el enorme impacto léxico (y gramatical) del francés tras la conquista

normanda de 1066. Así, el inglés mantiene su herencia latina que se ve reflejada en casi todos sus cultismos; unas palabras más largas y con un sentido menos prosaico que las de origen germánico (Forlot y Beaucamp, 2008: 78). Paralelamente, el grupo de investigación EuroCom ha examinado las bases de transferencia que existen entre el grupo romance y los datos del inglés y ha llegado a la conclusión de que el inglés contiene tantos elementos romances que puede servir como base de transferencia para los aprendientes (Klein, 2008: 121).

A continuación ofrecemos los listados de Joachim Grzega (2005: 3, 4) de léxico panrománico -basados en las listas de Klein/Stegmann (2000)- que incluyen al inglés como lengua puente para ilustrar este apartado. Así comprobaremos cómo muchas de estas palabras son fácilmente reconocibles desde una u otra lengua.

Español	Inglés
Igual	Equal
Ángel	Angel
Arte	Art
Breve	Brief
Color	Color
Comprender	Comprehend
Daño	Damage
Descargar	Discharge
Dama	Dame
Llama	Flame
Forma	Form
Entero	Entire
Lino	Linen
Letra	Letter
Maestro	Master
Mayo	May
Miembro	Member
Monte	Mount
Mover	Move
Mudo	Mute
Oscuro	Obscure
Orden	Order
Parte	Part
Pino	Pine
Pera	Pear
Puerco	Porc
Rayo	Ray

Estos son solo algunos ejemplos de la cantidad de léxico panrománico que podemos encontrar compartido por estas dos lenguas. Además, en la versión inglesa de EuroComRom, McCann/Klein/Stegmann (2002: 33ff, en Grzega, 2005: 6) enumeran una serie de asociaciones para permitir la interpretación de las palabras románicas. Joachim Grzega (2005: 6) pone en duda su aplicación a cuestiones prácticas y opina que solo los lingüistas podrán sacarle provecho, pero yo no estoy de acuerdo pues me resulta interesante comprobar cómo, si bien el correlato semántico directo de un término puede no parecerse, sí que existen en la otra lengua otros términos relacionados que pueden facilitar su identificación, por ejemplo:

Español	Inglés	Asociación en inglés
Brazo	Arm	Bracelet
Cielo	Sky, heaven	Celestial
Cuerno	Horn	Cornucopia
Dulce	Sweet	Dulcet
Nacer	To be born	Natal
Onda	Wave	Undulate
Pelo	Hair	Depilate
Piedra	Stone	Petrify
Pleno	Full	Plenary
Ver	To see	Video

1.3 De los cognados y otras palabras transparentes

Hasta este momento, en la bibliografía relacionada con los proyectos europeos que promueven la intercomprensión basándose en las similitudes entre las lenguas, al hablar de léxico común -dejando a un lado el léxico internacional- se utiliza la expresión "léxico panrománico". Sin embargo, es un hecho que en la literatura lingüística contrastiva se viene utilizando otra expresión para este tipo de palabras emparentadas: los cognados.

1.3.1 El problema terminológico

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (2007), en su entrada sobre los "falsos amigos", pues no aparece "cognados" como entrada, apunta que "en la didáctica del inglés se usa el término *cognates*, que ha pasado al español de los EE.UU. como *cognados*" y explica que "a diferencia de los *falsos amigos*, este término alude a las palabras que son similares en forma y sentido entre dos lenguas".

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua (DRAE)* (2001) define así el término "cognado":

cognado, da.

(Del lat. *cognātus*).

1. adj. *Gram.* Emparentado morfológicamente.

2. m. y f. Pariente por cognación.

Leila Caid (2008: 65-76), en su recorrido por la historia del estudio de los "falsos amigos" cita a Guierre (1961), Koessler (1975) y la obra de Bertrand y Lévy (1972), antes de pasar al estado de la cuestión sobre los términos que se refieren a las palabras cognadas, estableciendo para ello un vínculo etimológico. Para ella, un verdadero amigo total -un "vrai ami total"- es una palabra homófona/homógrafa entre dos lenguas teniendo un origen común y que ha mantenido un significado similar en las dos lenguas en todas sus acepciones. Se tratará de un verdadero

amigo parcial -un "vrai ami partiel"- cuando el par de palabras difiera en algún sentido (Caid, 2008: 67).

Un par de palabras homófonas/homógrafas que solo conserva una sola acepción común, se considerará un falso amigo parcial -un "faux ami partiel"- . Finalmente, en el momento en que solo sean homófonas/homógrafas y no tengan ningún significado común, a pesar de que mantengan un étimo común, hablaremos de falsos amigos totales -"faux amis totaux"- (Caid, 2008: 67).

Por otra parte, todas estas palabras emparentadas se denominan cognados por el mero hecho de tener un étimo similar. Según esta autora, los falsos cognados -"false cognates"- designan a las palabras "amigas" que difieren en, al menos, un sentido o que son totalmente diferentes en ambas lenguas: se trata de los falsos amigos totales o parciales (Caid, 2008: 67).

Por otra parte, Leila Caid (2008: 69) mantiene que es importante distinguir, dentro de las cuestiones de forma, entre "transparencia" y "opacidad". La expresión "transparencia perfecta" se aplicará a aquellos términos que se mantienen cercanos en el plano gráfico y en el fónico. Por ejemplo, en español, la palabra "catástrofe" y su correlato inglés, "catastrophe" o "abracadabra", que se dice igual en todas las lenguas romances, germánicas y eslavas.

En cuanto a la opacidad, la palabra "bifurcate" en inglés se pronuncia ['baifə:keit] y se da la frecuentísima paradoja entre esta lengua y la nuestra que hace que este término, aunque perfectamente comprensible en el plano gráfico, resulta totalmente opaco en el plano fónico (Caid, 2008: 69).

Hay también casos, como el de la palabra "pumice" en inglés que no nos resulta familiar hasta que no la oímos pronunciada /'pə-məs/ y es cuando caemos en que se trata de nuestra famosa "piedra pómez".

Al objeto de unificar criterios, por tanto, usaremos el término "cognado" ya que, como hemos apuntado anteriormente, si bien el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2007) lo limita al español de América, sí aparece en su *Plan Curricular* (2006) y en el *DRAE* (2001).

Por consiguiente, definiremos "cognados" como aquellas palabras de lenguas diferentes que están emparentadas etimológicamente y que mantienen significado y grafía similares y serán "falsos amigos" los que, a pesar del parentesco y la grafía similar, tengan significados diferentes. La expresión "falsos cognados" no parece muy apropiada pues la supuesta falsedad no radica en su étimo común, sino en el recorrido semántico divergente a lo largo de su historia.

Esto no es óbice para que tengamos en cuenta los términos que se utilizan en el campo de la Psicología, al observar los trabajos de Rosa M. Sánchez-Casas *et al.* (2007) sobre procesamiento del lenguaje y bilingüismo: "traducciones cognaticias", así como "cognaticios" y "palabras cognaticias" y, por contraposición, los "no-cognaticios" o "falsos amigos".

1.3.2 Campo léxico

Según la naturaleza del campo léxico al que pertenezcan los términos, el parecido gráfico será más o menos patente. Algunos campos en los que encontramos muchas palabras transparentes son:

- Los animales: gacela, puma, elefante, canguro, cocodrilo, tigre, rata, león, hipopótamo, camello, cebra, leopardo, orangután, etc.
- La música: música, instrumentos, saxofón, guitarra, trompeta, violín, piano, flauta, etc.
- La alimentación: ingredientes, fruta, melón, banana, kiwi, mango, patata, tomate, etc.
- La ropa: shorts, pijama, botas, chaqueta, etc.
- Las disciplinas académicas: matemáticas, historia, física, química, biología, literatura, etc.
- Y, por supuesto, los campos del deporte, de la economía y las finanzas.

Por otra parte, Leila Caid (2008: 69) apunta que en los campos científicos o especializados, las similitudes son máximas, siendo los términos prácticamente idénticos entre el francés y el inglés. Aplicando esta lógica, comprobaremos cómo en el caso del español y el inglés mantenemos la misma pauta: *anemia/anaemia, diabetes/diabetes*.

La explicación de este fenómeno tiene que ver con el origen de los términos que se utilizan en la esfera de la ciencia o tecnología. Muchos vienen del griego clásico a través de otras lenguas o directamente del griego. Los investigadores contemplan la lengua griega como una fuente inagotable de la que extraer material lingüístico a voluntad. Y así entramos en el campo de los prefijos/sufijos. Si antepone el prefijo griego *tēle* "lejano, distante" al compuesto ya existente *fotografía*, "escritura con luz", creamos el término preciso *telefotografía* para denotar la fotografía de objetos distantes por medio de una lente especial. Si insertamos el prefijo *micro-* "pequeño" en ese mismo compuesto, conseguimos el término *telemicrofotografía*, aplicado a la fotografía electrónica de bacterias y virus. Estos derivados neo-helénicos habrían resultado ininteligibles para Platón o Aristóteles, pero a cualquier científico/técnico en Europa o América les resultan absolutamente claros.

Leila Caid (2008: 70) pone de manifiesto cómo el parecido gráfico de la sufijación es máximo en lo que se refiere a los términos científicos, llegando a ser total en algunos casos, p.ej., las terminaciones en *-osis* e *-itis* -en el campo de la medicina -no es así, sin embargo, en el terreno fónico-.

1.3.3 Fecha de ingreso

Otra variable para clasificar el parecido gráfico podría ser cuándo se han incorporado esas palabras de las lenguas románicas al inglés o viceversa; últimamente más vice que versa por el influjo de la cultura estadounidense. De ese modo, y siguiendo la argumentación de Leila Caid (2008: 70), los préstamos recientes del inglés al español mantienen una similitud gráfica total y fónica alta, por ejemplo: *módem, fashion, lifting, happy hour, shopping, ok* -aunque en los últimos tiempos se aprecia un fenómeno de transcripción directa -p.ej. "ok" se pronuncia /ok/-entre la gente que utiliza las nuevas aplicaciones de mensajería instantánea para los llamados "teléfonos inteligentes".

Este tipo de anglicismos se da, en su mayor parte, en los campos tecnológicos (*bluetooth, blog*), de la economía (*cash, flow, dumping, stock, o trust*) o del ocio (*thriller, primetime*,

celebrity, reality, single, hobby). En el campo del deporte, por ejemplo, cabe distinguir varias etapas en las que se pasó de incorporar los vocablos tal cual (*football, córner, goal, shoot*), al extremo opuesto durante la época de la dictadura nacionalista (balompié, saque de esquina, gol, chute). Actualmente se ha vuelto a preferir el uso de los términos en su lengua de origen - *golf, rugby, club, jogging...*-, aunque se castellaniza su pronunciación y, a veces, también su grafía -voleibol o el entrañable *orsay* (fuera de juego) aún no admitido por la Academia-. Además, la analogía con la sufijación inglesa ha dado origen a una serie de palabras que no existen en inglés -*puenting* o *footing*- que nos ha llegado por este mismo proceso, pero a través del francés.

"Casi nadie tenía tocadiscos. Teníamos picú, que se escribía *pick-up*." como escribió en 1997 Antonio Burgos.

Horst G. Klein (2008: 120) añade que el léxico internacional de un germanófono está formado en su inmensa mayoría por términos con una base latino-románica que se encuentran tanto en el inglés como en las lenguas romances. Además, hay una gran cantidad de neologismos ingleses que han penetrado como interlexemas en el léxico alemán, donde los anglicismos no se identifican realmente como extraños. Según este autor, en Alemania no se practica una política lingüística como la francesa -o la española- que evita los anglicismos o los reemplaza por términos o creaciones de origen francés. De modo que los interlexemas campan por sus respetos como pequeñas pasarelas hacia las otras lenguas romances.

A este respecto, resulta interesante el trabajo de Markéta Hypiusova (2006: 34) sobre los anglicismos en el español actual. Hypiusova aporta las palabras de J. Riquelme (1998), "una lengua no es sólo un instrumento utilitario de comunicación, sino además producto y expresión de una cultura" y afirma que "lo cierto es que el idioma inglés y todo "lo angloamericano" influye en todos los ámbitos de la vida cotidiana de millones de personas de todo el mundo. A través de la lengua extranjera no nos vienen sólo meras palabras, sino también dicha cultura; hábitos, costumbres y la manera de vivir... En palabras de Antonio Nebrija, "la lengua acompaña al Imperio" y el "imperio" de hoy, (...), son los Estados Unidos" (Hypiusova, 2006: 34).

A pesar de la existencia de algunas instituciones que "protegen la pureza de la lengua española", J. Riquelme (1998) señala que "...no es la Academia quien manda. Es el habla" (en Hypiusova, 2006: 34).

En nuestro caso, no podemos entrar en la polémica sobre las supuestas impurezas de la lengua -préstamos, xenismos, extranjerismos crudos o adaptados, diferentes tipos de calcos...- porque el objetivo es encontrar lazos y no problemas. Consideraremos todos estos términos como léxico internacional o aportaciones de otras lenguas, que, en resumidas cuentas, no son más que otro tipo de palabras transparentes y las utilizaremos según constan en el *DRAE*.

1.3.4. Palabras españolas en el inglés

En cuanto a las palabras que se han incorporado del español al inglés - *armada, cannibal, cigar, galleon, guerrilla, matador, mosquito, quadron* (de cuarterón), *tornado*, y *vanilla*- algunas se remontan al siglo XVI, cuando los lobos de mar de la pérfida Albión -*perfidie Albion*, en inglés se prefiere la expresión original francesa-, piratas, corsarios y bucaneros -*pirates, corsairs* y *buccaneers*- se encontraban con nuestros *hidalgos* en los mares de las Indias Occidentales. Muchos nombres de animales -*llama, alpaca, caiman*- y plantas han llegado al inglés desde su origen americano a través del español: *potato* y *tomato, tobacco* y *canyon, cigar, pueblo* y

rodeo a través de Latinoamérica. Algunos han adoptado nuevas connotaciones: *bonanza* en inglés ha perdido su acepción de mar en calma -origen del término- ya que, al llegar a esta lengua a través de los mineros, se identificó con el hallazgo de una gran cantidad de mineral y de ahí, su significado actual de prosperidad, o *mañana* que, acompañado por un gesto de la mano, mantiene en tono zumbón una supuesta imprevisibilidad. No podemos olvidar la globalización a través del inglés americano del léxico gastronómico de la cocina de fusión tex-mex -*tacos, fajitas, burritos, quesadillas* y, por supuesto, la "incontournable" *tortilla*. Por nuestra parte, les hemos donado nuestra *sangría* y nuestra *siesta*. No se pueden quejar. Tampoco están nada mal la *paella* y las *tapas* -¿qué me dicen del famoso "Tapas Bar" de los almacenes Harrods en Londres?-. Resulta chocante que digan "vamoose" (pronunciado /ba'mus/) cuando quieren decir "vamos" y no se escandalicen si unimos a esta serie la palabra *cojones* que los políticos americanos usan con tanta alegría cuando quieren expresar coraje o energía con énfasis y no quieren utilizar un término grosero en su lengua. Hillary Clinton evidentemente no piensa que *cojones* sea una palabra malsonante cuando la usa en público, ni mucho menos la ultraconservadora Sarah Palin, ni Madeleine Albright, la primera mujer que llegó a ser Secretaria de Estado en Estados Unidos, se disgusta en exceso cuando la llaman *Madame Cojones*. Los estadounidenses a veces se equivocan y creen que se escribe "cajones". A mí eso me parece muy divertido.

Para compensar este último término o las palabras *macho* y *machismo* -a los anglófonos les encanta explicar que la palabra *machismo* no existe en su lengua y por eso tienen que usar el término en español- tenemos la preciosa y popular *amigo* o la no menos cariñosa *compadre*. La literatura española les ha regalado dos estereotipos que si no existiesen habría que inventarlos: *Don Juan* -también el concepto *Don Juanism*- y *Don Quixote*, nuestro idealista, aunque poco práctico héroe nacional.

1.4 La evidencia psicolingüística

Podemos aportar las palabras de Rosa M. Sánchez-Casas *et al.* (2007: 27) sobre procesamiento del lenguaje y bilingüismo:

Uno de los resultados consistentes en los distintos estudios sobre palabras cognaticias es la ventaja en el procesamiento que muestran estas palabras en comparación con otras palabras que también están relacionadas entre lenguas (por ejemplo, no-cognaticios o falsos amigos). Por ejemplo, en tareas de producción con bilingües, se ha encontrado que los cognaticios se traducen de forma más rápida que los no-cognaticios (por ejemplo, De Groot, Dannenburg y Van Hell, 1994; Sánchez-Casas, Davis y García-Albea, 1992), que se tardamos en nombrarlos en una tarea de denominación de palabras (De Groot, Borgwaldt, Bos y Van den Eijnden, 2002), y que muestran tiempos de denominación también más rápidos cuando se trata de nombrar dibujos (por ejemplo, Costa *et al.* 2002). En el ámbito del reconocimiento visual de palabras, que es donde se enmarcan los experimentos de nuestro trabajo, también se ha observado, en diferentes lenguas y tanto con bilingües como con trilingües, que las palabras cognaticias se reconocen más rápidamente que controles monolingües no ambiguos, falsos amigos, o palabras no-cognaticias (por ejemplo, Dijkstra, Grainger y Van Heuven, 1999; Dijkstra, Timmermans y Schriefers, 2000; Dijkstra y Van Heuven, 1998; Dijkstra, Van Jaarsveld y Brinke, 1998; Lemhöfer y Dijkstra, 2004; Van Hell y Dijkstra, 2002). Asimismo, y como veremos con más detalle, los cognaticios han demostrado ser *primes* más efectivos que otras palabras que mantienen otros tipos de relaciones entre lenguas a la hora de facilitar las latencias de respuestas de los *targets* en tareas de decisión léxica (por ejemplo, véase Sánchez-Casas y García-Albea, 2005 para una revisión detallada sobre el tema).

Además, otros estudios recientes en neurociencia cognitiva (Voga y Grainger, 2007: 938) avalan la tesis de que la similitud de forma y significado es suficiente para mantener el estatus de cognado en el reconocimiento de palabras de una L2. Asimismo, han demostrado que este estatus les facilita un acceso privilegiado al significado de las palabras de la L2 vía la traducción a sus correlatos en la L1. Sin embargo, cabría pensar si esta traducción efectivamente se produce o si los cognados se asumen como términos de la propia lengua, con lo cual su comprensión es prácticamente automática. En cualquier caso, lo que intuitivamente parece razonable y además queda respaldado por la psicolingüística es que el trazado del camino entre una forma y su significado entre términos cognados es una línea recta.

1.5 La pronunciación

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)* se recoge que "no son infrecuentes los casos de hablantes no nativos de español -o de cualquier otra lengua- que poseen un dominio muy elevado de los recursos lingüísticos gramaticales, léxicos o pragmáticos y que, sin embargo, tienen dificultades para comunicarse con los nativos porque en ello interfieren negativamente sus problemas de pronunciación y su incapacidad para incorporar los nuevos patrones fonéticos." Además, pone de relieve que la forma en que un extranjero pronuncia la lengua de la comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que despierta entre los integrantes de ese medio.

Sin embargo, a pesar de todo eso, la enseñanza de la pronunciación no recibe por parte de los métodos revisados (*Bitácora 1, Aula 1 y Avance 1*) la importancia que cabría esperar y en los que se limitan a exponer una serie de fonemas -que no incluyen p.ej. los alófonos aproximantes de los fonemas /b/, /d/ y /g/- y, en el mejor de los casos, algunos ejemplos de su realización.

Según el *PCIC (2006)* "la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan inextricablemente unida a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva, como han señalado numerosos estudiosos, una especie de desdoblamiento individual, no equiparable en modo alguno con el proceso que implica la adquisición de otros aspectos de la lengua, como el vocabulario o la sintaxis".

Esa "reprogramación" que preconiza el Cervantes, podría apoyarse en el uso de las palabras transparentes que proponemos a continuación, de modo que el estudiante inicial, titubeante e inseguro, encuentre un ámbito familiar donde sentirse confiado.

Para eso, habría que explorar con los alumnos las bases de articulación del español a través de textos cuyos elementos les resultaran identificables: unos significantes que no tuvieran que traducir. Estos ejercicios de lectura tendrían el objetivo añadido de despertar la conciencia del parentesco entre las lenguas, específicamente, entre el inglés y el español y del conocimiento previo de los alumnos frente a determinados elementos léxicos, morfológicos y sintácticos. Con esto conseguiríamos aumentar su seguridad y motivación y con ello, según Ausubel, su rendimiento.

1.6 Nuevos enfoques didácticos

Cuando se dice que a hablar una lengua se aprende hablando, resulta tan obvio como decir que a bailar sevillanas se aprende bailando. Pero no se engañen: sin conocimiento no hay arte.

Del mismo modo, Anna Mištinová (2001) ya había señalado que la aplicación de enfoques didácticos comunicativos en la República Checa, si bien había mejorado la interacción oral de los estudiantes, había perjudicado el nivel de su competencia lingüística, de su expresión escrita y de traducción y concluía: "¿En qué consiste, en general, la renovación didáctica de hoy? En la programación de nuevos contenidos, en la aplicación de procedimientos metodológicos nuevos, en la búsqueda de nuevos materiales, manuales, bibliografía. Sin embargo, no se puede omitir por completo lo positivo del pasado, los caminos ya probados que dieron buenos resultados. En la simbiosis con lo nuevo pueden seguir sirviendo en el futuro. La tarea actual de la renovación didáctica es lograr un equilibrio idóneo entre lo positivo de los métodos aplicados anteriormente y los actuales, entre todas las destrezas y, ante todo, entre la competencia comunicativa y la lingüística. La renovación es un proceso constante. Nunca se llega a la perfección, siempre queda algo que se pueda mejorar. Una exitosa renovación didáctica consiste en una búsqueda e innovación permanentes, en la invención de nuevos caminos y procedimientos eficaces y, a la vez, atractivos para los estudiantes" (Mištinová, 2001: 10).

1.6.1 El enfoque léxico

Pablo Neruda

De Confieso que he vivido

...Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como perlas de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció. Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientísimas... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada...

En los últimos años hemos asistido al desarrollo de una corriente que, sin ser nueva, viene a corregir la derrota de anteriores pautas que, llevadas al extremo, resultaban poco satisfactorias. Mercè Vidiella (2012)³ la presenta como una evolución de los enfoques didácticos que dotan a los aprendientes de las herramientas lingüísticas para lograr una

³ Véase para ilustrar el estado de la cuestión sobre este tema y su presencia en el *MCER* y el *PCIC*.

competencia comunicativa: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. "En ambos casos el componente léxico de una secuencia o unidad didáctica se planifica a partir de la enseñanza de los objetivos gramaticales y funcionales, pero no es el eje central del enfoque. Sin embargo, varios lingüistas se han cuestionado el papel que debería jugar el componente léxico en las clases de lengua extranjera. Por ejemplo, el lingüista británico David Wilkins (1972) puso de manifiesto que «without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed»⁴. Krashen (1987) llegó a una conclusión parecida al darse cuenta de que «when students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries»⁵. Ambas citas ponen de relieve, pues, que para transmitir un mensaje el léxico es fundamental. De hecho, el grado de comprensibilidad de un enunciado depende más del acierto en las unidades léxicas empleadas que en la corrección gramatical. Por tanto, la necesidad de un aprendiente de una lengua extranjera está en conocer unidades léxicas que le permitan designar la realidad que le rodea porque le van a permitir comunicarse en diferentes situaciones" (Vidiella, 2012: 6).

Del mismo modo, Ainciburu (2008) había propuesto un enfoque intuitivo y de sentido común para dar una explicación al porqué se ha de empezar por las palabras: "La primera respuesta, y la más obvia, es que en el aprendizaje natural las palabras constituyen el primer paso -sobre todo los sustantivos- y que éstas actúan como disparador del resto del aprendizaje lingüístico. Todos nosotros consideramos un hito en la vida de un bebé cuando dice "mamá" o "papá", las primeras palabras utilizadas en casi todas las lenguas. No importa que cuando el niño aprende "mamá" lo diga a todas las mujeres y a veces a todas las personas que encuentra. No importa que la diferencia entre *papá* y *papa* no sea demasiado fuerte. Si el niño dice esas palabras y nos preguntan "¿ya habla?", respondemos positivamente. La segunda pregunta que nos hacen es "¿qué dice?" contestamos que el niño "sabe" dos palabras". Luego, si el niño reproduce una serie de fonemas, eso parece ser el "decir palabras" y, por tanto, "hablar"" (Ainciburu, 2008: 1).

La relevancia del léxico en la clase de lengua extranjera suele ilustrarse con las conocidas citas de Michael Lewis: "el lenguaje consiste en un léxico gramaticalizado y no en una gramática lexicalizada" y "la gramática como estructura está subordinada al léxico" (Michael Lewis, 1993, en Vidiella, 2012: 7). Además, Ainciburu (2008) apunta que otros autores se habían adelantado a Lewis en este planteamiento y menciona a Wilkins y Krashen así como a Widdowson:

"La mayor parte considera que lo más razonable es pensar que las palabras son lo que necesitamos para comenzar, la sintaxis debe estar al servicio de las palabras y no al revés" (Widdowson, 1989, en Ainciburu, 2008: 4). Este mismo autor insiste en que las reglas no son generativas, sino reguladoras, y están subordinadas y no sirven para nada excepto cuando se aplican al léxico.

Entre las consecuencias pedagógicas que extrae esta autora a la hora de la enseñanza del léxico se encuentran estas dos: que es posible que palabras diferentes deban enseñarse de formas diferentes y que hay que enseñar las palabras antes de tener que reconocerlas en combinación, cuando la cadena es fonética y nos faltan los espacios para individualizarlas. Esto último es importante para nuestro trabajo ya que avala el planteamiento de que distinguir las palabras que aparecen en forma escrita así como conocer su forma de pronunciación, facilita su adquisición y el reconocimiento en la cadena hablada.

Según Ainciburu (2008: 9), "recordemos que los resultados empíricos del aprendizaje de principiantes van a favor de las listas de palabras. Los profesores las hemos abandonado a favor de los métodos comunicativos y significativos, pero las investigaciones de SLA no

⁴ "Sin gramática se puede transmitir poco; sin vocabulario no se puede transmitir nada."

⁵ "Cuando los estudiantes viajan, no se llevan manuales de gramática, se llevan diccionarios."

confirman esta elección, a menos que las palabras no se repitan por un número consistente de veces. En la experimentación con principiantes la lista de palabras triunfa frente al contexto solo porque utiliza la estrategia más simple a nivel mnemotécnico. Los profesores sin embargo deberíamos pensar que no hay que abandonar la repetición (que no tiene que ser aburrida y mecánica, sino todo lo contrario), porque hay que usar técnicas de mayor impacto cognitivo. Las redes léxicas nacen y crecen. Los mapas mentales son útiles, como el enseñar a parafrasear o a definir, pero necesitan una masa crítica de palabras en la red léxica del aprendiente que no puede requerirse en un primer momento" (Ainciburu, 2008: 9).

"Para planificar es necesario, entonces, enseñar esos aspectos del lexicón que nos permiten superar la idea de "unicum", que sin embargo debemos siempre afrontar ¿existen cosas que son comunes a todas las palabras o que nos ayudan a encontrar un gobierno en el mundo de las palabras? Sí claro, la formas de derivación de palabras (derivación, sufijación, composición, siglación, neologismo, etc.), las palabras internacionales (no soy purista y proporcionan una estrategia que también los nativos utilizamos), los cognados interlingüísticos, etc. Enseñar explícitamente estos aspectos del funcionamiento de la lengua es fundamental y potencia enormemente el lexicón de un alumno" (Ainciburu, 2008: 10).

Como conclusiones, Ainciburu (2008: 13) plantea las siguientes reglas para potenciar el aprendizaje del léxico, "aún cuando debemos considerar que es difícil producir algo que no se ha practicado. Debemos activar aquellas posibilidades de las que ya hablamos y que llamo "léxico compartido"⁶. Cuando debemos fomentar intercomprensión, potenciar el lexicón y usar el conocimiento previo del mundo deberíamos recurrir:

1. A las palabras internacionales y al léxico compartido (los cognados, esas palabras que se reconocen en dos lenguas como "*international, internacional, internazionale*" cuando estamos frente a un público monolingüe), también podemos apelarnos a los nombres de personas, instituciones, conceptos geográficos, etc., conocidos internacionalmente, forman el componente textual comprensible a simple vista;

2. A otro tipo de parentescos fonéticos o gráficos sobre todo en las palabras que aún conservan el componente latino (pensemos que de los cognados inglés-español el 90% es de origen latino), respecto a los sonidos suelen ser muchos de los sonidos vocálicos y consonánticos compartidos por las lenguas occidentales. Lo mismo se diga para las convenciones gráficas, una mayúscula en mitad de una oración indica con buena probabilidad un nombre propio, por ejemplo.

3. A los elementos que compartimos como flexión o derivación. Si enseñamos a analizar las palabras compuestas y deducir su significado mediante la separación de las raíces y los afijos, es probable que haya que recordar un número menor de prefijos y sufijos latinos y griegos (porque ya presentes en la red de la LM) para acceder a un gran número de palabras.

4. A la presentación del léxico nuevo en segmentos reconocibles desde el punto de vista sintáctico, porque existe incluso un alto grado de paralelismo sintáctico en muchas lenguas y esto nos ayuda a reconocer la función gramatical de una palabra o si podemos dejarla de lado en la comprensión (generalmente individualizamos la estructura S+V+P, por ejemplo y si algo está en posición apositiva y no lo entendemos, seguimos con la lectura)" (Ainciburu, 2008: 13).

"Lo importante entonces, para enseñar léxico es activar el conocimiento compartido y resignarse a la idea que para enseñar léxico a los alumnos principiantes se necesita dejar a las técnicas mnemotécnicas todo el espacio que necesitan, como hacemos con un niño. La mente,

⁶ Véase la relación con el sistema de los siete tamices de EuroCom.

como un scanner, tiene que pasar muchas veces sobre una palabra y encontrarla en distintos usos y contextos para que el estudiante la “sepa”. Nos dicen que no hay que estudiar de memoria, pero sin memoria no se activan los procesos cognitivos. Sin memoria y sin contexto no basta que nos “presenten” dos veces o siete una palabra, porque “enseñar” no es aprender” (Ainciburu, 2008: 13,14).

Estas reglas, como apunta la propia autora, están íntimamente relacionadas con la propuesta EuroCom y serán la base de la que partamos para el estudio de las palabras transparentes entre el español y el inglés. Como apuntamos al principio, no se trata de ignorar los enfoques que hasta ahora se daban como válidos -básicamente el enfoque comunicativo o por tareas-, sino de permitir, sobre todo en un primer momento, que los estudiantes adquieran los instrumentos necesarios (recursos léxicos) para poner en práctica la comunicación. Repetimos: sin conocimiento no hay arte.

2. APLICACIONES PRÁCTICAS

A continuación hemos esbozado una serie de actividades para ilustrar algunas de las formas en que podríamos rentabilizar los cognados en la clase de ELE.

2.1 Ejercicios de pronunciación

Una vez puesta de relieve la importancia en la adquisición del español como lengua extranjera de factores tales como una pronunciación que no dé pie a confusión y la palabra escrita como facilitadora del reconocimiento del léxico, proponemos una serie de ejercicios que, además, tienen como objetivo lograr la activación de unas unidades que ya están presentes en el vocabulario activo de los estudiantes que hablan inglés: los cognados. En principio estas actividades están diseñadas para aquellos estudiantes que no han estado nunca en contacto con nuestra lengua, como una primera aproximación. No obstante, si el profesor considera que los alumnos de cualquier otro nivel deberían mejorar su pronunciación del español, son igualmente válidos.

La proximidad lingüística proporciona ventajas e inconvenientes. Como hemos analizado anteriormente, la mayor parte de los cognados entre las dos lenguas presenta una homografía que no se ve reflejada en el aspecto fónico. Cuando una persona aprende inglés tiene que aprender dos lenguas, la hablada y la escrita. Por poner un ejemplo, la palabra "dinosaurio", que en inglés se escribe "dinosaur" se pronuncia /'dainəsɔr/, o "diabetes", que se dice /daɪə'bitis/, aunque se escribe igual que en español. La relativa correlación entre la grafía y la pronunciación en nuestra lengua supone para nosotros y la gente que quiere aprenderla una gran ventaja. Pero, precisamente por eso, la mayor parte de los métodos de español y de las escuelas y de los profesores ignoramos desde el principio todo el plano fonético y fonológico, porque como es tan fácil... Las tablas y símbolos fonéticos tampoco ayudan mucho, esa es la verdad.

Para conseguir una buena pronunciación partiremos del estudio de los sonidos del español a través de cognados o palabras transparentes que permitan practicar cada uno de ellos.

Evidentemente nos detendremos en aquellos sonidos que históricamente han resultado más difíciles, sin pasar por alto que, muchas veces los que resultan más familiares y, por tanto, se les supone mayor facilidad en su pronunciación suelen ser, a la larga, los que resultan más problemáticos. Aunque a mí me encanta como Melanie Griffith pronuncia el nombre de su marido, un profesor tiene que procurar que la pronunciación de su alumno se parezca lo más posible a la de un hablante nativo.

Para el tema concreto de la articulación de los fonemas, sugiero que se utilice el tomo de *Fonética y Fonología* (2011) incluido en la serie de la *Nueva Gramática de la lengua española* (NGLE) editado por la Asociación de Academias de la Lengua Española que incluye un DVD con material audiovisual y descripciones exhaustivas de cada fonema y alófono. Como temas interesantes podemos destacar la pronunciación no diptongada de los sonidos vocálicos, la pronunciación diptongada de los diptongos, los alófonos aproximantes de los fonemas /b/, /d/ y /g/, el fonema /x/, el fonema /θ/, el fonema rehilado /r/ y la <h> muda.

De todos modos, hay que tener en cuenta que no tenemos que dar clase de fonética para filólogos, sino para estudiantes de español. Por tanto, lo que tenemos que proporcionar son, sobre todo, ejemplos para practicar la pronunciación y tomar conciencia de la relación entre sonidos y grafemas.

Proponemos una serie de palabras transparentes para ejercitar cada sonido (véase Anexo 1 para una relación de fonemas y ejemplos con cognados), pero cada profesor debería elegir los que les parezcan mejor. Los hay para todos los gustos. En principio sería interesante emplear aquellos que resulten más prácticos, por su frecuencia o por los intereses de los estudiantes. Y también ahí entran los gustos. A mí la palabra "felony/felonía" me puede parecer muy bonita, aunque entiendo que no la van a utilizar en la vida, como "apocalypse/apocalipsis" o "hemorrhage/hemorragia", pero son tan fáciles de aprender... Mucho más fácil que el inglés "nostril" que tuvo que estudiar mi hija con seis años -significa "fosa nasal" o "aleta de la nariz"- por muy práctico que sea el vocabulario del cuerpo humano.

Además, proponemos el uso de palabras emparentadas por ser el grupo más susceptible a la transferencia negativa y permitirnos observar, desde el principio, dónde pueden estar los escollos y actuar en consecuencia. Este es el momento de dejar los sonidos claros. Habrá que insistir en la imitación y motivarles haciéndoles ver, además de la importancia del tema, cómo una vez que consigan captar el tono y hacer el oído, su aprendizaje les resultará mucho más fácil pues descifrarán sin necesidad de traducir gran parte del discurso que oigan, lo que se llama "cambiar el chip".

La acentuación española también difiere en gran medida de la inglesa. Afortunadamente disponemos de un sistema gráfico que facilita la lectura correcta. Los estudiantes tendrán que aprender para qué sirven las tildes y que no son solo decorativas. La identificación silábica es también importante pues en muchas ocasiones resulta diferente en cada lengua. Por ejemplo, la palabra "chocolate" en la pronunciación en inglés es bisílaba mientras que en español están claras las cuatro sílabas.

También en relación con los aspectos suprasegmentales, cada lengua tiene su propia música y hay que prestar mucha atención para poder captarla y reproducirla. Es una cuestión de oído. Los artifices del enfoque léxico plantean que a hablar no solo se aprende hablando, sino también escuchando. Por eso, para facilitarles su aprendizaje, la lectura en voz alta por parte del profesor o simplemente la charla del profesor parafraseando una idea es fundamental.

Asimismo, los diálogos que incorporen no solo cognados, sino léxico internacional, colocaciones y expresiones fijas que puedan ser fácilmente reconocibles combinadas con otras

que puedan deducirse y que por su frecuencia de uso resulten muy útiles, serán bienvenidas. Desde el principio hay que fomentar una buena entonación y fluidez. Se comprende mejor a un estudiante con fluidez que con corrección gramatical. Para ello los diálogos proporcionan un instrumento eficaz con el cual presentar enunciados con distintas intenciones comunicativas y que exigen para su correcta puesta en escena el uso de un ritmo y una entonación específica. Se buscarán diálogos con emisiones cortas para que el alumno pueda memorizarlas sin dificultad. También hay que tener en cuenta el factor motivación. Si el contenido se valora como útil -situaciones cotidianas en las que haya que interactuar- se pondrá mayor atención.

Nos parece esencial que estos ejercicios no se limiten a la primera fase de acercamiento a la lengua, sino que se les dedique un tiempo regularmente en clase.

No solo estamos mejorando su ortología, también su competencia auditiva progresará en la medida en que, cuanto más cerca estén de la pronunciación correcta, mayor será el grado de reconocimiento de términos en la cadena de significantes. Al identificar las palabras podrán hacer esa separación en el discurso hablado que al principio nos resulta tan frustrante. Al ser la prueba de comprensión auditiva la que resulta más difícil a los estudiantes, parece lógico intentar que desarrollen estrategias para facilitar su ejecución desde el principio.

Los sonidos que representen mayor dificultad a la hora de su transcripción gráfica, p.ej. los sonidos /k/ y /θ/ deberán tener mayor protagonismo en la clase. Para este tipo de escollos, partiremos de unidades pequeñas -sílabas- e iremos avanzando hacia unidades mayores. Propongo como muestra, para este caso concreto, una serie de ejercicios que pueden extrapolarse al resto de las situaciones problemáticas.

ACTIVIDAD 1. PRONUNCIACIÓN DE LA SÍLABA

Relacionar grafías y sonidos

Nivel: A1

Apartado⁷: Competencias de la lengua.

Subapartado: Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos.

Actividad de la lengua implicada: Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita.

Objetivo concreto: Enseñanza/aprendizaje de las siguientes unidades fonemáticas /k/ y /θ/ y grafías <c>, <qu> y <z> y su combinación vocálica.

Destinatarios: Alumnos que tengan el inglés como lengua materna o adquirida.

Tipo de agrupamiento: Individual, parejas, pequeños grupos y gran grupo.

Tiempo de preparación: 20 minutos.

Material necesario: Se utilizará el material técnico del que dispongamos. Lo ideal es una presentación audiovisual, pero si no contamos con apoyo técnico, la pizarra y la lectura por parte del profesor bastará. Tarjetas "oyes/dices".

⁷ Según el índice de apartados de la *DidactiRed* del Centro Virtual Cervantes.

Duración aproximada: una a dos sesiones de 50 minutos, dependiendo del número de alumnos.

Introducción a la actividad:

Se ofrecerán las distintas transcripciones gráficas de esos fonemas en combinación con las cinco vocales.

ca que qui co cu
[k]

za ce ci zo zu
[θ]

Se presentarán estos sonidos en contexto léxico para que puedan incrementar el número de asociaciones que puedan efectuar:

[k] café maqueta biquini cómic curiosidad

[θ] plaza cebra estación zoo zulú

Podemos proponerles tantas palabras cognadas como consideremos oportuno, p.ej. "arquitecto/arquitectura", "cómico", "vocal", "consonante", "casino", "económico", "banquete", "anécdota", "educación", "asociación" -estas dos últimas nos vienen bien para relacionar este apartado con el de los sufijos: les haremos ver la equivalencia entre "-ción" y "-tion"-, etc. y otros como "cáncer" o "carcinoma" o "cementerio", pero... yo prefiero "caviar".

Se pueden hacer analogías con la pronunciación de la lengua inglesa:

CIRCUNFERENCIA - CIRCUMFERENCE

CIRCUNSTANCIA - CIRCUMSTANCE

En ambos casos los fonemas varían en función de la combinación de las vocales. Lo ideal es que sean ellos los que deduzcan las analogías. En este momento se les puede pedir que hagan un esfuerzo por recordar todas las palabras que conocen en español con estos sonidos y que intenten su transcripción gráfica. "Cerveza" suele ser la que más conocen y nos viene fenomenal por incluir la <ce> y la <za>. Pueden también aparecer las palabras "casa" y "curso".

A continuación haremos una prueba para ver si lo han comprendido. Manteniendo la presentación de los sonidos en el aula, en la pizarra o proyector, como apoyo, les pasaremos el siguiente test:

/ka/ /ke/ /ki/ /ko/ /ku/ /θa/ /θe/ /θi/ /θo/ /θu/
a) **ca** a)ce a) cí a) co a) cu a) ca b)ce c) cí a) co b) cu
b) za **b) que** b) **quí** b) zo b) zu b) za b) que b) **quí** b) zo b) zu

Si vemos que la capacidad de los alumnos es limitada, y pueden liarse con sonidos y grafías, transformaremos el ejercicio anterior en un dictado en el que tendrán que escribir las sílabas que iremos pronunciando o les pasaremos unos listados con todas las combinaciones posibles y ellos tendrán que numerarlas conforme las vayan oyendo.

Por último, usaremos la actividad "oyes/dices" en grupos de cuatro. Después de repartir las tarjetas entre los estudiantes, comienza el alumno que tenga la tarjeta A. Dice la primera sílaba que aparece bajo "dices". El compañero cuya primera sílaba bajo "oyes" coincida con la que ha sido pronunciada, leerá la sílaba que se encuentra en la misma fila, y así sucesivamente.

<i>A</i>	
<i>Oyes</i>	<i>Dices</i>
...	<i>que</i>
<i>cu</i>	<i>zu</i>
<i>ca</i>	<i>ce</i>

<i>B</i>	
<i>Oyes</i>	<i>Dices</i>
<i>que</i>	<i>co</i>
<i>quí</i>	<i>cu</i>
<i>ce</i>	<i>cí</i>

<i>C</i>	
<i>Oyes</i>	<i>Dices</i>
<i>co</i>	<i>zo</i>
<i>za</i>	<i>ca</i>
<i>cí</i>	<i>FIN</i>

<i>D</i>	
<i>Oyes</i>	<i>Dices</i>
<i>zo</i>	<i>quí</i>
<i>zu</i>	<i>za</i>

Como la participación queda un poco descompensada, se vuelven a repartir las tarjetas para que todos trabajen igual. Puede hacerse dos veces más, hasta que todo el mundo haya leído su parte de cada tarjeta. También puede hacerse con menos jugadores, pero con cuatro es más divertido.

Como actividad que conecte el trabajo de la sílaba con la ejercitación de la palabra, empezaremos por facilitarles una serie de términos y tendrán que clasificarlos según su sonido inicial. La lista de palabras que les suministraremos puede ser la siguiente:

Quechua, calculadora, círculo, columna, control, Zaragoza, café, circuito, concierto, celebración, curso, capital, caviar, cítrico, cliente, clarinete, clima, cine, clínica, cosmética, correcto, zoo.

Se les puede pedir que incluyan todas las palabras que conozcan en español con estos sonidos iniciales. Esta última parte dependerá de los conocimientos previos que hayan demostrado en la primera sección de la actividad y de cuánto léxico hayamos sido capaces de activar. Todos los términos se escribirán en la pizarra.

Como complemento, se pueden hacer ejercicios por parejas o pequeños grupos en los que uno pronuncia una palabra y los demás deben reconocerla entre las que están escritas en la pizarra. Esto incluye levantarse y señalar. Se supone que si nos movemos aprendemos más o por lo menos, eso dice la teoría de la inteligencia corporal kinestésica. En todo caso, el jaleo aligera tensiones y los estudiantes lo agradecen. □

ACTIVIDAD 2. La palabra y su acento

Nivel: A1, A2

Apartado: Competencias de la lengua.

Subapartado: Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos. Léxico y semántica.

Actividad de la lengua implicada: Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita.

Objetivo concreto: Reconocimiento silábico y del acento. Ampliación del campo léxico de los animales salvajes.

Destinatarios: Alumnos anglófonos como lengua materna o adquirida.

Tipo de agrupamiento: Individual, parejas, pequeños grupos y gran grupo.

Tiempo de preparación: 15 minutos.

Material necesario: Fichas con ilustraciones de animales.

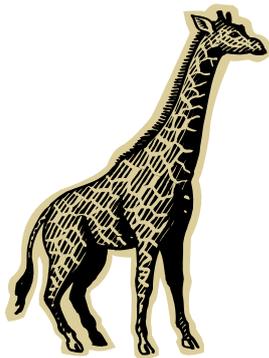
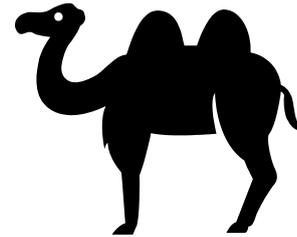
Duración aproximada: Una a dos sesiones de 50 minutos, dependiendo del número de alumnos.

Descripción:

Una vez que se reconocen todos los sonidos del español, vamos a pasar a trabajar con las palabras como unidades y con los aspectos de la delimitación silábica y el acento -esto les ayudará a decidir si se pone o no el acento ortográfico- según las reglas de acentuación. Para eso, haremos ejercicios que a la vez que amplíen su vocabulario, nos permitirán introducirlos en el tema.

Introducción a la actividad:

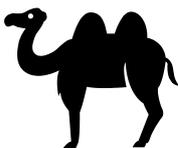
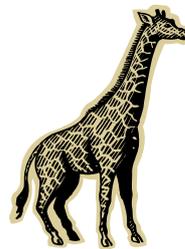
Dado un campo léxico determinado, p.ej. los animales salvajes: tigre, jirafa, elefante, rinoceronte, hipopótamo, etc. tendrán, en primer lugar, que identificar el significante de cada ilustración. Se les entregará una ficha con las imágenes correspondientes a estos animales y tendrán que escribir sus nombres seleccionándolos de una lista que se les proyectará o se escribirá en la pizarra.



orangután, jirafa, cebra, leopardo, rinoceronte, elefante, tigre, león, pingüino, cocodrilo, camello, hipopótamo

El profesor leerá estas palabras en voz alta y los estudiantes tendrán que repetirlas y asegurarse de que reconocen el animal correcto -es muy fácil-. Se puede proyectar la imagen con la palabra escrita y decir el nombre a la vez. Habrá que hacer hincapié en marcadores como la diéresis de pingüino y recordar qué significa.

A continuación deberán dibujar para cada sustantivo tantas rayitas como sílabas reconozcan y colocarán una marca sobre la rayita tónica.



Sistematización teórica:

Es el momento de hablar del tema de la tilde. Cuanto antes se haga mejor. Utilizaremos las unidades léxicas aprendidas en clase para ilustrar las reglas de acentuación. Para ello es importante que antes hayan reconocido las distintas sílabas y hayan aprendido a determinar cuál es la última, penúltima y antepenúltima sílaba de una palabra. Lo ideal es que sean los alumnos los que vayan aportando ideas sobre para qué sirve una tilde y cuándo hay que emplearla.

El trabajo final consiste en escribir los nombres de estos animales al dictado, sin olvidarse de las tildes o diéresis.

ACTIVIDAD 3. Sonidos agrupados: enlace de los sonidos en el grupo fónico.

Nivel: A1

Apartado: Competencias de la lengua.

Subapartado: Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas y prosódicos. Léxico y semántica.

Actividad de la lengua implicada: Comprensión oral y de lectura, expresión oral.

Destinatarios: Alumnos con el inglés como lengua materna o adquirida.

Objetivos: Ilustrar sobre la ausencia de pausas en el grupo fónico, acento tonal y tonema final.

Tipo de agrupamiento: Individual, parejas, pequeños grupos y gran grupo.

Tiempo de preparación: 20 minutos.

Material necesario: Pizarra y tiza, proyector o cañón.

Duración aproximada: Una sesión de 50 minutos.

Descripción:

A partir de determinadas secuencias, vamos a practicar la unión fonética de los vocablos en español. Como temas indirectos aparecerán el género de los sustantivos, el del artículo, la forma verbal "está" y la preposición "en" para localizar en el espacio.

Introducción a la actividad:

Primero observaremos la ausencia de pausa entre el artículo y el sustantivo

el elefante > elelefante

el orangután > elorangután

la cebra > lacebra

el pingüino > elpingüino

el hipopótamo > elipopótamo

para luego pasar a unidades mayores y trabajar la agrupación silábica alrededor del acento tonal y el tonema final -grupo formado por la última sílaba tónica y las sílabas que aparecen detrás- del que depende en gran medida el valor expresivo de la entonación. Los alumnos han de ser conscientes de la importancia de la acentuación pues de ella depende la línea melódica del enunciado.

el leopardo está en el sofá - tonema de una sola sílaba (atención a la sinalefa)

el cocodrilo está en el bar - tonema de una sola sílaba

el hipopótamo está en la cafetería - tonema de dos sílabas

el pingüino está en el museo - tonema de dos sílabas

el camello está en la estación - tonema de una sola sílaba

el rinoceronte está en el hospital - tonema de una sola sílaba

la cebra está en la capital - tonema de una sola sílaba

Todos los sustantivos son cognados lo que facilita enormemente la comprensión de los enunciados. Se les puede pedir a los estudiantes que expresen otras combinaciones con los nombres de animales que conocen y diferentes lugares *-la jirafa está en África, etc.-* o con cualquier cosa que se les ocurra *-el Big Ben está en Londres-*.

ACTIVIDAD 4: Las líneas melódicas de la enunciación, la exclamación y la interrogación.

Nivel: A1/A2

Apartado: Competencias de la lengua.

Subapartado: Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas y prosódicos.

Actividad de la lengua implicada: Comprensión oral y de lectura, expresión e interacción oral.

Objetivo concreto: Familiarizar a los estudiantes con los distintos tipos de entonación y su puntuación gráfica. Presentar algunas expresiones útiles en contexto.

Destinatarios: Alumnos que tengan el inglés como lengua materna o adquirida.

Tipo de agrupamiento: Grupos de tres.

Tiempo de preparación: El que tardemos en escribir los diálogos.

Material necesario: Diálogos impresos.

Duración aproximada: Una a dos sesiones de 50 minutos, dependiendo del número de alumnos.

Descripción:

Se diseñarán pequeños diálogos que incluyan cognados para facilitar su interpretación. Como siempre, es muy importante que el profesor lea primero en voz alta y que los estudiantes hagan las oportunas indicaciones en sus textos para poder reproducirlos de la mejor manera posible. En este caso, el objetivo de la práctica consiste en poner de relieve las distintas líneas melódicas del español y cómo las unidades léxicas pierden su independencia una vez que se introducen dentro de una cadena hablada.

En cuanto a la entonación, prestaremos atención a la correspondencia entre las unidades melódicas y el sistema de puntuación; y la identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a las estructuras sintácticas básicas.

Introducción a la actividad: Se repartirán los diálogos impresos y los papeles.

Un diálogo para Julie, Nicolás y Ralf.

Julie y Nicolás son dos estudiantes de la escuela que han salido a desayunar en la pausa. Ralf trabaja como camarero en la cafetería.

N: Buenos días.

J: Buenos días.

R: Hola, buenos días, ¿qué les pongo?

J: No sé, la verdad es que no me apetece nada, bueno, un té que tengo mucho frío.

N: ¿Verdad? ¡Qué frío hace! Un café solo, por favor. ¡Ah!, y un zumo de naranja.

R: Natural o de bote.

N: Natural, natural.

J: ¿Y de comer?

J: Yo no quiero nada.

N: A mí me pone una tostada con mantequilla y mermelada.

J: Nicolás, necesito un favor, ¿puedes explicarme la lección seis? No comprendo nada.

N: Claro que sí. Paso por tu casa esta noche, me invitas a cenar y te explico la lección.

J: Vale. Me parece muy bien. ¿Te gusta la pasta?

N: Me encanta, pero por la noche...

J: Bueeno. Entonces preparo sopa y una ensalada.

N: Fenomenal.

Pasos de la actividad:

En este ejercicio, después de la lectura inicial se resolverán las posibles dudas de comprensión del texto. El significado de todo tiene que quedar muy claro. No podrán interpretarlo de una manera natural si no saben lo que dicen. Se harán todas las lecturas que sean necesarias cambiando cada vez de estudiantes lectores, para que sean capaces de memorizarlo. Desde el principio tienen que saber que en algún momento tendrán que hacerlo sin leer. "¿Ohne lesen?". Sí, "ohne lesen". De este modo estarán trabajando todo el tiempo. Este texto resulta muy útil porque introduce, además de la activación de las palabras transparentes, colocaciones interesantes y temas de gramática -pronombres, doble negación...- en una situación muy cotidiana. La memoria es muy importante y hay cosas que es mejor que desde el principio las aprendan en cadena y con la entonación correcta. Es más fácil recordar una melodía que un conjunto de notas inconexas, Michael Lewis *dixit*. Las diferentes puestas en escena pueden grabarse en vídeo para su posterior proyección. Los alumnos podrán identificar sus fallos, y sobre todo, los de sus compañeros.

Tenemos que señalar que la incorrecta grafía de "Bueeno" aparece así para ilustrar el alargamiento de algunos marcadores como recurso semántico/pragmático.

2.2 Reconocimiento de cognados

Con estas actividades se pretende proporcionar a los estudiantes diferentes tipos de textos para que identifiquen términos que les resultan familiares y de este modo permitirles activar fácilmente un léxico en español que ya prácticamente es suyo, al relacionarlo con los cognados de una lengua que ya conocen.

ACTIVIDAD 1: Lectura de textos procedentes de la prensa escrita.

Nivel: A1

Apartado: Competencias de la lengua.

Subapartado: Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas y prosódicos. Léxico y semántica.

Actividad de la lengua implicada: Expresión oral y escrita, comprensión de lectura e interacción oral.

Objetivo concreto: Reconocimiento de cognados y activación de léxico.

Destinatarios: Alumnos que tengan el inglés como lengua materna o adquirida.

Tipo de agrupamiento: Individual, parejas, pequeños grupos y gran grupo.

Tiempo de preparación: 15 - 30 minutos.

Material necesario: Recortes de prensa.

Duración aproximada: una sesión de 50 minutos por texto.

Descripción y procedimiento:

Se seleccionarán anuncios o pequeños artículos y se les pedirá a los estudiantes que marquen las palabras que les resultan familiares. Puede hacerse una presentación en clase a través de cualquier programa de proyección tipo PowerPoint con este material. Asimismo, si podemos utilizar medios informáticos en clase, se les puede pedir que busquen ellos mismos pequeñas noticias en los medios de comunicación que tienen edición digital en español y que expongan al grupo sus hallazgos cognaticios. Los anuncios son también una fuente inagotable de ejemplos, tanto en prensa escrita como en medios audiovisuales. Uno de mis favoritos es el anuncio del perfume *Chanel nº 5* en el que Brad Pitt finaliza su monólogo en inglés diciendo "inevitable". En español se ha traducido por "ineludible", sin embargo, en francés sí han mantenido su cognado "inévitable". Curioso.

En este apartado se buscará, además de la cercanía morfológica y semántica, la cercanía de intereses. Por ello he seleccionado tres recortes muy marcados por sus contenidos. La primera página del *Málaga hoy* (14/03/2013) nos ofrece dos documentos históricos muy importantes: el equipo de fútbol de Málaga pasa a cuartos de final de la *Champions League* y, por tanto, se clasifica como uno de los ocho mejores clubs (o clubes) de Europa y la elección del nuevo Papa, Francisco I, primer americano, primer hispanohablante y primer jesuita en ser la cabeza visible de la Iglesia Católica.

En el caso de la noticia deportiva, es probable que los estudiantes reconozcan las siguientes palabras: el Málaga, el Oporto, mantiene, desafío (defiance), historia, Wembley, límite, gesta, conjunto (conjoint), Pellegrini, pasar, Champions. A partir de ahí, se deducen las palabras opacas y normalmente los estudiantes se motivan mucho y les gusta compartir todo lo relacionado con su afición, sus equipos españoles favoritos, sus jugadores favoritos -Iniesta, por supuesto, menos para los holandeses, claro-. Surge mucho vocabulario importante para los aficionados al fútbol y se les puede sugerir que lean prensa deportiva -el *As* o el *Marca*, por ejemplo- para que no solo se informen, sino que aprendan español.

En cuanto a la segunda noticia, sobre la elección de Jorge Mario Bergoglio como Papa de Roma, las palabras a reconocer pueden ser las siguientes: los nombres propios que aparecen, amor, fieles (fidelity), elige (elects), Papa, hispano, jesuita, historia, cónclave, votación (vote), argentino, 76 años, 2005, segundo, candidato.

Del mismo modo que en el ejemplo anterior, a partir de la noticia y de las palabras transparentes, se puede deducir el significado de las palabras opacas. También podemos hacer una tormenta de ideas sobre el tema *Religión* para ampliar su vocabulario. En cuanto a cuestiones gramaticales, podemos hablar, en concreto de las preposiciones y de las contracciones "al" y "del". Se verán también la expresión de la edad y de la fecha y los números ordinales -primeras palabras, primer Papa, quinta votación, segundo candidato-.



Wembley es el límite

20 • Gesta del conjunto de Pellegrini para pasar a los cuartos de Champions

JAVIER ALBERTINI

6 A 20 "AMOR Y HERMANDAD", SUS PRIMERAS PALABRAS A LOS FIELES / EDIT., 3

Francisco I, la Iglesia elige al primer Papa hispano y jesuita de su historia

• El cónclave elige en la quinta votación al argentino Jorge Mario Bergoglio, de 76 años

• En 2005 fue el segundo candidato con más apoyos tras Joseph Ratzinger





Mauro Entrialgo 2013

Mauro Entrialgo ha dibujado y escrito historietas para periódicos, revistas e Internet. Tiene casi cuarenta libros publicados y desde hace más de diez años realiza una página semanal en *El Jueves*. Desde 2005 mantiene en su web (www.mauroentrialgo.com) un blog llamado *Lo que hago y lo que me hacen*.

Esta historieta de Mauro Entrialgo tiene interés por varias razones, además del reconocimiento de las palabras transparentes. En primer lugar, es divertida; en segundo lugar, las imágenes facilitan mucho la comprensión del texto; y en tercer lugar, ilustra sobre el vocabulario del cuerpo humano. Se procederá del mismo modo que en el ejemplo anterior.

/ Día de la MUJER

LECTURAS BÁSICAS

Cuatro clásicos imprescindibles para entender la evolución de los derechos de la mujer en las últimas décadas.



'La mística de la feminidad', Betty Friedan (Cátedra)

Líder del movimiento feminista estadounidense de los 60-70, Friedan denuncia en este ensayo la alienación que provocaba -y provoca- el machismo imperante.

'La secreta guerra de los sexos', Laffitte (Horas y horas)

Un año antes de la publicación de *El segundo sexo*, la condesa de Campo Alange publicaba este ensayo donde denunciaba la falta de libertad y el machismo intelectual.



'Vindicación de los derechos de la mujer', Mary Wollstonecraft (Taurus)

A finales del XVIII, Wollstonecraft hizo añicos los tópicos sobre la inferioridad femenina y lanzó la propuesta de un orden social basado en la razón. Estableció las bases del feminismo moderno.

'El segundo sexo', Simone de Beauvoir (Cátedra)

Considerada una de las obras filosóficamente más importantes del siglo XX, Simone de Beauvoir reflexionó en este texto, publicado en 1949, sobre qué había significado para ella ser mujer.



La nueva generación

La escritora italiana Francesca Serra es la autora de *Las buenas chicas no leen novelas* (Península), un sorprendente -y maravilloso- ensayo en el que la autora traza una biografía de la relación de las mujeres con la cultura y, en concreto, con la lectura. Partiendo de la idea de que han sido tradicionalmente



estigmatizadas por la literatura occidental, Serra demuestra que, ahora, son lo que ella llama *pornolectoras*; ya que la literatura es hoy una mercancía y sus consumidoras, principalmente féminas; sus esclavas. A.C.

FOTOS: IRENE CASTILLO DOMÍNGUEZ/SIBEL RUBIO/D.R.

En estos artículos hemos señalado las palabras que es probable que reconozcan los estudiantes que hablen inglés. Habrá que tener cuidado con la palabra "lectura" que en inglés se relaciona más con dar una conferencia que con "reading", que es "leer". La colocación "derechos de la mujer", a pesar de su carácter no cognaticio, no entraña ningún problema de deducción -*derecho* como *derecha*, de dirección, igual que en inglés: *left and right*. En cualquier caso, leerlo y trabajar el léxico que aparece puede ser un buen punto de partida para tratar el tema de los derechos de la mujer en clase, una vez que los estudiantes han activado tantos términos.

ACTIVIDAD 2: Textos preparados

Nivel: Especialmente indicados para niveles A1, A2 o B1, pero pueden adaptarse a todos los niveles.

Apartado: Competencias generales y competencias de la lengua.

Subapartado: Capacidad de aprender. Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos. Léxico y semántica.

Actividad de la lengua implicada: Expresión oral, comprensión de lectura e interacción oral.

Objetivo concreto: Reconocimiento de cognados y activación de léxico.

Destinatarios: Alumnos que tengan el inglés como lengua materna o adquirida.

Tipo de agrupamiento: Individual, parejas, pequeños grupos y gran grupo.

Tiempo de preparación: Una vez elaborado el material, 10 minutos.

Material necesario: Texto impreso.

Duración aproximada: Una sesión de 50 minutos.

Descripción y procedimiento:

Además del material de los medios de comunicación, podemos preparar textos como el que se presenta de muestra en el que hemos intentado incluir el máximo número de cognados. Los cognados funcionan como los puntos que hay que unir con una línea para descubrir el dibujo escondido.

ABRACADABRA⁸

Abacadabra es una palabra mágica usada para activar conjuros y provocar encantamientos e históricamente se le suponen efectos curativos cuando aparece inscrita en un amuleto. Existen numerosas hipótesis sobre su origen.

*Una posible fuente es el arameo כדברא אברא *avrah kahidabra*. En esa lengua significaría "La creación está en la palabra".*

Otra posible fuente es el hebreo: Aberah KeDabar, "Crearé al tiempo que hable"

En uno de sus textos, Eduardo Galeano la traduce del hebreo antiguo por: "Envía tu fuego hasta el final" -se desconoce la veracidad de esta traducción ya que Galeano no menciona su origen, él mismo no es un experto en hebreo antiguo y no es posible encontrar otras referencias documentales-.

⁸ Versión muy libre de varios artículos procedentes de la Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki>.

Por último, también se cree que pudo derivar de la palabra "Abraxas" que es un nombre de significado místico para algunas religiones oscurantistas. Sus 7 letras representan cada uno de los 7 planetas clásicos: el sol, la luna, Mercurio, Venus, Marte, Júpiter y Saturno.

En relación con su historia, la primera mención escrita de esta palabra aparece en el siglo III d.C. en un libro titulado *Liber Medicinalis* de Quintus Serenus Sammonicus, médico del emperador romano Caracalla. Su tratamiento para la malaria consistía en formar un triángulo con las letras de la palabra *abracadabra* sobre un amuleto .

A-B-R-A-C-A-D-A-B-R-A
A-B-R-A-C-A-D-A-B-R
A-B-R-A-C-A-D-A-B
A-B-R-A-C-A-D-A
A-B-R-A-C-A-D
A-B-R-A-C-A
A-B-R-A-C
A-B-R-A
A-B-R
A-B-
A

En su opinión, este amuleto disminuía gradualmente el efecto de la enfermedad sobre el paciente igual que las letras iban desapareciendo. Otros emperadores romanos, incluyendo a Geta y Alejandro Severus, mantuvieron su confianza en los tratamientos de Serenus Sammonicus y usaron este encantamiento también.

El ministro de la Iglesia puritana Increase Mather de la colonia británica de Boston la calificó en el siglo XVII de superstición inútil. Daniel Defoe también ridiculizó a los que inscribían esa palabra en la entrada de sus casas para asegurarse protección contra la enfermedad durante la gran plaga de Londres en el siglo XVIII. Por otra parte, el siglo pasado Aleister Crowley más conocido por sus nombres *Frater Perdurabo* o *La Gran Bestia*, un influyente ocultista, místico y mago ceremonial y que fue también el líder de una filosofía religiosa llamada *Thelema*, la consideraba muy poderosa y mantenía que su verdadera forma era "abrahadabra".

Actualmente la utilizan los magos en sus trucos de ilusionismo y también se aplica de manera despreciativa a las fórmulas o hipótesis que ofrecen soluciones simples para problemas aparentemente irresolubles.

Esta palabra también podemos encontrarla en los cómics:

- *Abra Kadabra es el nombre de un supervillano que aparece en el universo de los DC Comics como enemigo de Flash. Al principio usa tecnología futurista para crear efectos que resultan mágicos a la gente de hoy en día, pero con el tiempo gana auténticos poderes.*
- *El Sr. Kadabra es un miembro del grupo de los brujos del piso número 13 en la serie Fábulas de la editorial Vertigo.*
- *En la serie de Sergio Aragonés Groo, dos brujos que son alternativamente aliados y enemigos de Groo se llaman Arba y Dakarba.*

en los videojuegos:

En el videojuego de Nintendo llamado Pokémon aparecen tres criaturas con una cadena evolutiva similar que se llaman Abra, Kadabra y Alakazam -esta última es también otra palabra supuestamente mágica que usan los magos en sus trucos-.

y en la literatura:

En las novelas de Harry Potter las palabras mágicas del maleficio de muerte son Avada Kedavra. Durante una entrevista en la Feria del Libro de Edimburgo en abril de 2004, la autora J. K. Rowling comentó sobre la etimología de ficción de estas palabras: "¿Pero alguien sabe realmente de dónde viene la expresión avada kedavra? Es una fórmula mágica antigua en arameo y es la versión original del abracadabra actual, que significa "que se destruya la cosa". Originalmente se usaba para curar enfermedades y la "cosa" era la enfermedad, pero decidí transformar esa "cosa" en la persona que tengo delante. Me tomo muchas libertades cuando escribo. Distorsiono la realidad para apropiármela."

En España decimos "ABRACADABRA PATA DE CABRA" y...

FIN

En este caso, antes de la lectura en voz alta por parte del profesor y de los alumnos, habrá que permitir que los estudiantes de manera individual repasen el texto y hagan un círculo alrededor de las palabras que conocen o creen conocer. Hemos subrayado los términos que pueden resultar transparentes en los primeros párrafos para dar una idea de su frecuencia en el texto. Después de la lectura, pondrán sus descubrimientos en común primero por parejas, luego en grupos de cuatro y, al final, toda la clase decidirá qué palabras son las que pueden resultarles conocidas.

A continuación, se proponen algunas actividades que pueden realizarse con este texto en concreto, pero, en general, se trata de hacer actividades que incluyan colocaciones o expresiones fijas que mantengan un elemento conocido y otro desconocido. Tendrán que deducir el significado de las palabras desconocidas.

Por ejemplo, en la colocación "palabras mágicas", el término "palabra" no tiene un cognado directo, pero sí uno diferido, "parable", que significa "parábola"; y "mágicas" sí que ha de resultar identificable. Por tanto, el significado de esta colocación debería ser fácilmente deducible. Es un hecho que cuando somos nosotros solos los que descubrimos el significado de una unidad léxica, tendemos a recordarlo mejor que cuando nos lo sirven en bandeja. Así, un término importante -"palabra"- ya será difícil que lo olviden.

También se puede trabajar el concepto "tiempo". Les pediremos que busquen todas las expresiones relacionadas con este tema. Pueden aparecer:

-al tiempo (ampliar la expresión a "al mismo tiempo")

-hasta el final

-siglo III d.C., siglo XVII, siglo XVIII, el siglo pasado

-actualmente /actual

-tecnología futurista

-gente de hoy en día

-con el tiempo

-abril de 2004

Además de resultar todas ellas muy útiles, podemos ampliar el radio de influencia a otras unidades que resulten cercanas, p.ej. si trabajamos "al tiempo", también podemos usar "al mismo tiempo" que no deja de ser una colocación interesante y "con el tiempo" que también está en esta lectura.

"Actualmente" tiene un tratamiento único por tratarse de un falso amigo. Veremos la relación con "actual". En inglés "actually" significa "realmente" y nuestro "actualmente" se dice "at present". También se puede relacionar con otra colocación que aparece en el texto: "hoy en día".

En cuanto a las fechas, aprovecharemos para ver cómo se expresa la fecha en español, los números, los meses del año y los siglos, qué significa "d.C." y en qué día estamos.

Otro punto del día puede ser hablar sobre los planetas que aparecen en el texto, "los 7 planetas clásicos: el sol, la luna, Mercurio, Venus, Marte, Júpiter y Saturno." ¿La luna es un planeta? Este tema les gusta mucho porque todos los nombres de los planetas son cognados. ¿Plutón es un planeta? Si disponen de medios de conexión a Internet, podemos buscar información sobre este asunto y p.ej. averiguar quién lo descubrió, etc. Los artículos sobre este tema resultan especialmente fáciles para ellos, por la frecuencia de aparición de cognados.

Después de tener la serie completa de nuestro sistema solar, la Vía Láctea -the Milky Way-, podemos pasar, por aquello de la serendipia, a la leche y los productos lácteos como el yogur y el queso.

La explotación de este tipo de textos puede ampliarse hasta el infinito por la variedad de hilos de los que tirar; dependerá de los intereses de los estudiantes y del profesor. Como tarea final les pediremos que, para casa, hagan un resumen -tipo copia/pega- sobre los aspectos que más les hayan interesado o sorprendido. Pueden copiar frases enteras, pero no párrafos enteros y menos en su orden.

Como puntualización final, habrá que fomentar el empleo del "Cuaderno de Léxico" para que sistematicen y recuerden lo aprendido.

2.3 Los sufijos habituales

La siguiente fase de mi propuesta se basa en la ventaja que representa la similitud entre la sufijación inglesa y la española. Presentamos un material que hemos elaborado a partir de los sufijos más frecuentes en inglés y español. Nos hemos limitado a la sufijación, pero del mismo modo puede trabajarse la prefijación. En el Anexo 2 se puede encontrar un listado con los sufijos más habituales tanto en inglés como en español así como otras equivalencias gráficas y fonéticas. La rentabilidad en el aula es muy alta ya que, con algunas claves, los estudiantes pueden transformar palabras en inglés, en palabras del español de un modo casi automático. Por ejemplo, podemos decirles que, en muchos casos, las palabras que en inglés terminan en *-sion*, en español se escriben igual -con tilde, claro- y se pronuncian "casi" igual. Y probamos, a ver: conclusión, decisión, división, excursión, persuasión, televisión... Es muy útil. Además, todas estos sustantivos son femeninos, ¿quién da más por menos?

Hemos procurado que los ejemplos proporcionados produzcan sinónimos, pero ya se sabe que hay factores culturales que modifican su percepción y que la sinonimia perfecta no existe, aunque un melón es un melón, en español o en inglés. Las palabras con asterisco son buenos amigos parciales.

Evidentemente al pedirles a los estudiantes que produzcan sus propios cognados se pueden cometer errores por analogía. Si "culture" es "cultura", entonces "vulture" es "vultura". Pues no, "vulture" es "buitre", pero buen intento. Aquí, como en cualquier proceso de investigación, se impone la técnica del ensayo/error.

La explotación en el aula se presta a multitud de aproximaciones. Nos limitamos a apuntar algunas de ellas:

1. después de la presentación de las equivalencias, utilizar algunas raíces para que los estudiantes completen la palabra, p.ej., ambi-, situa-, posi-, etc.
2. a partir de determinados sufijos, pedirles que completen con raíces, p.ej., -ción/educación, -dad/Universidad, etc.
3. mezclar sufijos y raíces y pedirles que unan cada oveja con su pareja.
4. completar series de raíces con diferentes sufijos, p. e. racismo/racista
5. informar sobre el género de los nombres con determinados sufijos, p.ej., las palabras terminadas en -ción o en -dad son nombres femeninos.

A partir de estas posibilidades, presentamos algunas muestras de explotación que están diseñadas para los primeros niveles, pero que pueden extrapolarse a cualquier nivel.

ACTIVIDAD 1. Formar sustantivos femeninos a partir de sus raíces.

Nivel: A1, A2, pero adaptable a todos los niveles.

Apartado: Competencias generales y competencias de la lengua.

Subapartado: Capacidad de aprender. Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos. Léxico y semántica: Formación de palabras.

Actividad de la lengua implicada: Expresión oral y escrita, comprensión oral y de lectura.

Objetivo concreto: Activación del léxico a través del reconocimiento de las equivalencias entre algunos sufijos del español y del inglés.

Destinatarios: Alumnos con el inglés como lengua materna o adquirida.

Tipo de agrupamiento: Individual, parejas, pequeños grupos y gran grupo.

Tiempo de preparación: 15 minutos.

Material necesario: Pizarra y tiza, cañón.

Duración aproximada: 60 a 90 minutos, dependiendo del número de alumnos.

Descripción y procedimiento:

Se ilustrará sobre la relación entre la sufijación española e inglesa; en concreto, partiremos de los sufijos **-ción** en español y **-tion** en inglés. Después de aportar algunos ejemplos, vamos a pasar a la acción **-and action-**.

Se presentarán las siguientes raíces a la clase, en pizarra o proyección:

ambí-

imagina-

celebra-

informa-

conversa-

inmígra-

déstruc-

introduc-

edúca-

publíca-

emo-

sítua-

genera-

solu-

y se les pide a los estudiantes que completen con el sufijo estudiado. A continuación propondrán todas las palabras que podemos formar con este sufijo. Son muchísimas. Intentaremos que los estudiantes produzcan sus propios sustantivos en una tormenta de ideas. Después de escribir todas las palabras en la pizarra les antepondremos el artículo y buscaremos un adjetivo para cada una, para trabajar el género común a todas ellas. Para ello pueden trabajar por parejas o pequeños grupos y, si es posible, utilizar Internet.

Pueden aparecer algunas colocaciones interesantes -la destrucción masiva, la situación actual, la solución final (cuidado con quién está en clase), la educación primaria, la producción industrial/ecológica, la conversación interesante, etc.-.

A este procedimiento puede dársele la vuelta para explicar otros sufijos, p. e. la relación entre las palabras que en inglés terminan en **-ty** y en español en **-dad**.

Después de ofrecerles algunos ejemplos, sin olvidar el famoso lema "libertad, igualdad y fraternidad", pasamos a pedirles, dependiendo del nivel o capacidad, bien que produzcan todas las palabras que se les ocurran con esta terminación -también pueden usar la red y, sobre todo, el sentido común-, o que traduzcan una lista de palabras del inglés -curiosity, society, university, etc.- al español. Como en el caso anterior, es importante que sepan que todos son sustantivos femeninos. Para reforzar este punto utilizaremos tanto el artículo como los adjetivos: "la universidad española", "la sociedad global", "la oportunidad única", etc.

Se puede finalizar con el ejercicio "El dictado del dictador" que consiste en permitirles que empiecen a escribir una vez que el profesor haya leído un texto dos veces -o tres, si lo piden por favor-. Evidentemente tienen que memorizar su contenido y por eso, es fundamental que el texto sea corto y esté bien estructurado para que puedan reconstruirlo con facilidad. El texto, además, estará plagado de colocaciones a partir de los sustantivos estudiados. Primero se trabaja individualmente, a continuación por parejas y después en grupos de cuatro. Al final gana el equipo que haya conseguido mayor fidelidad con respecto al texto original.

ACTIVIDAD 2. Formar sustantivos y adjetivos a partir de sus raíces.

Nivel: A1, A2, pero adaptable a todos los niveles.

Apartado: Competencias generales y competencias de la lengua.

Subapartado: Capacidad de aprender. Aspectos fonológicos, fonéticos, ortográficos y ortoépicas, prosódicos. Léxico y semántica: Formación de palabras.

Actividad de la lengua implicada: Expresión oral y escrita, comprensión oral y de lectura.

Objetivo concreto: Activación del léxico por lemas.

Destinatarios: Alumnos que tengan el inglés como lengua materna o adquirida.

Tipo de agrupamiento: Individual, parejas, pequeños grupos y gran grupo.

Tiempo de preparación: 15 minutos.

Material necesario: Pizarra y tiza, cañón.

Duración aproximada: 60 a 90 minutos, dependiendo del número de alumnos.

Descripción y procedimiento:

Una vez que se han visto varios sufijos, podemos trabajar con ellos en ejercicios conjuntos. Les presentaremos una serie de palabras derivadas de la misma raíz para que ellos produzcan sus propias series.

Romanticismo/Romántico

Alcoholismo/Alcohólico

Turismo/Turista/Turístico

Socialismo/Socialista

Como en los ejercicios anteriores, es interesante que utilicen la red y el sentido común. En el trabajo con la red, se les debe animar a que consulten el *DRAE* para comprobar la corrección de sus deducciones. En todos los casos de sustantivos se les animará a que empleen los artículos para que su género se vaya fijando.

2.4 La deliciosa etimología

En esta sección práctica trabajaremos directamente con el origen de las palabras. En este caso, los estudiantes a los que van dirigidas estas actividades han de tener o bien un nivel educativo medio, o un interés claro por la etimología. De todos modos, en mis clases he comprobado una y otra vez que, si hay algún tema capaz de captar la atención de los estudiantes, es este.

ACTIVIDAD 1. Identificar el origen de las palabras.

Nivel: A1, A2, pero adaptable a todos los niveles.

Apartado: Competencias generales y competencias de la lengua.

Subapartado: Capacidad de aprender. Léxico y semántica.

Actividad de la lengua implicada: Expresión oral y escrita, comprensión de lectura.

Objetivo concreto: Activación del léxico a través del reconocimiento de palabras transparentes en español y en inglés. Concienciar sobre la interconexión y la interdependencia entre las lenguas.

Destinatarios: Alumnos anglófonos como lengua materna o adquirida.

Tipo de agrupamiento: Parejas, pequeños grupos y gran grupo.

Tiempo de preparación: 5 minutos.

Material necesario: Pizarra y tiza o cañón.

Duración aproximada: 60 a 90 minutos, dependiendo del número de alumnos.

Descripción y procedimiento:

Cuando una sociedad entra en contacto con una realidad ajena que proviene de otra comunidad en la que es frecuente y ya posee un término forjado, pasa a adoptar tanto la nueva realidad como su término.

En nuestras lenguas tenemos muchas palabras de muchos otros idiomas. Resulta interesante averiguar quién se esconde detrás de términos como "kayak" o "quiosco", o paradójico el saber que la palabra "alcohol" proviene, precisamente, del árabe.

Galés, irlandés, gaélico, bretón, noruego, sueco, finés, hebreo, ruso, checo, húngaro, portugués, turco..., multitud de lenguas nos han transmitido sus palabras y por eso debemos, primero, ser conscientes de su origen y segundo, sentirnos agradecidos por haber enriquecido nuestra manera de expresarnos.

Vamos a utilizar el recurso de la versión *online* del *DRAE* para que los alumnos averigüen el origen de las siguientes palabras. Debido al elevado número de términos, se pueden repartir entre los estudiantes, que trabajarán por parejas o pequeños grupos:

<i>aleluya</i>	<i>esquí</i>	<i>píjama</i>
<i>álgebra</i>	<i>gurú</i>	<i>pingüino</i>
<i>almanaque</i>	<i>haraquirí</i>	<i>quiosco</i>
<i>anorak</i>	<i>hooligan</i>	<i>rafia</i>
<i>asesino</i>	<i>huracán</i>	<i>robot</i>
<i>azúcar</i>	<i>iglú</i>	<i>samurái</i>
<i>bambú</i>	<i>iguana</i>	<i>sauna</i>
<i>bazar</i>	<i>judo</i>	<i>soviético</i>
<i>bumerán</i>	<i>jungla</i>	<i>tabaco</i>
<i>café</i>	<i>karate</i>	<i>tabú</i>
<i>canguro</i>	<i>kayak</i>	<i>tatuaje</i>
<i>caravana</i>	<i>ketchup</i>	<i>té</i>
<i>catamarán</i>	<i>kibutz</i>	<i>tomate</i>
<i>caviar</i>	<i>kimono</i>	<i>tótem</i>
<i>cero</i>	<i>mamut</i>	<i>tsunami</i>
<i>chal</i>	<i>mantra</i>	<i>ukelele</i>
<i>champú</i>	<i>menhir</i>	<i>vodka</i>
<i>chimpancé</i>	<i>mermelada</i>	<i>vudú</i>
<i>curry</i>	<i>ombudsman</i>	<i>whisky</i>
<i>elixir</i>	<i>orangután</i>	<i>biquini</i>
<i>eslogan</i>	<i>paraíso</i>	<i>fútbol</i>

Se pondrá en común el resultado de sus pesquisas y se hará una tormenta de ideas sobre el tema. Los estudiantes aportarán palabras que se han incorporado a su propia lengua y se comparará con su presencia en el español.

ACTIVIDAD 2. Identificación de relaciones semánticas entre palabras de origen griego y de origen latino.

Nivel: A partir de B1.

Apartado: Competencias generales y competencias de la lengua.

Subapartado: Capacidad de aprender. Léxico y semántica. Formación de palabras.

Actividad de la lengua implicada: Expresión oral, comprensión oral y de lectura.

Objetivo concreto: Activación del léxico a través del reconocimiento de cognados en español y en inglés. Identificación de parejas de sinónimos de origen griego y latino.

Destinatarios: Alumnos con el inglés como lengua materna o adquirida.

Tipo de agrupamiento: Individual, parejas, pequeños grupos y gran grupo.

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: Pizarra y tiza, cañón.

Duración aproximada: 60 a 90 minutos, dependiendo del número de alumnos.

Descripción y procedimiento:

Teniendo en cuenta el parentesco entre las lenguas, vamos a trabajar con estas palabras formadas a partir de morfemas del griego y del latín, que, si bien en origen mantenían una relación semántica de proximidad, algunas han tomado caminos diferentes. Por ejemplo, "diáfano" y "transparente", o "simpatía" y "compasión".

Este ejercicio puede resultar práctico para estudiantes de niveles medios/avanzados, pero no solo exige un conocimiento profundo del inglés, sino un conocimiento cultural general elevado. Se trata de proporcionarles una serie de sustantivos y adjetivos para que identifiquen las parejas de términos latino/griego con el mismo significado -más o menos-. No administrar salvo a estudiantes locos por la etimología.

<i>Palabras de origen griego</i>
<i>Diáfano</i>
<i>Metáfora</i>
<i>Metátesis</i>
<i>Hipodérmico</i>
<i>Distrofia</i>
<i>Simpatía</i>
<i>Síndrome</i>
<i>Metamorfosis</i>
<i>Periferia</i>
<i>Hipótesis</i>
<i>Melancólico</i>
<i>Políglota</i>
<i>Sincrónico</i>
<i>Síntesis</i>

<i>Palabras de origen latino</i>
<i>Malnutrición</i>
<i>Suposición</i>
<i>Transformación</i>
<i>Transferencia</i>
<i>Transposición</i>
<i>Circunlocución</i>
<i>Compasión</i>
<i>Concurrencia</i>
<i>Composición</i>
<i>Transparente</i>
<i>Subcutáneo</i>
<i>Atrabilioso</i>
<i>Multilingüe</i>
<i>Contemporáneo</i>

La actividad se presta a todo tipo de práctica con afijación. Se puede trabajar en clase la presentación o búsqueda de otros sustantivos o adjetivos con similares prefijos o sufijos y que se interprete el significado que los afijos aportan a los términos. Se puede plantear, asimismo, que identifiquen las posibles diferencias semánticas entre las parejas encontradas.

3. CONCLUSIONES

⁹"Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn." Benjamin Franklin

La enseñanza de lenguas extranjeras ha estado marcada históricamente por el aprendizaje de todo lo que nos diferencia a través del estudio de las diferentes gramáticas de una manera aislada. Sin embargo, no parecía importar el hecho de que existiera una gran cercanía entre todas las lenguas; cercanía que se fundamenta en la esencia misma de nuestra manera de expresarnos. Si algo caracteriza al ser humano, es su capacidad para comunicarse a través del lenguaje. Si algo nos identifica, nos define y nos conecta con nuestras raíces afectivas más profundas, es nuestra capacidad de hablar. Con el lenguaje nos presentamos, nos defendemos, nos enamoramos. Somos porque hablamos. Aprender otra lengua suele interpretarse como abandonar todo lo que nos caracteriza y protege, y abrir una puerta hacia otra dimensión/cosmovisión. En el camino rozamos estructuras muy sensibles porque nos sentimos vulnerables; porque lo somos. Se pone de manifiesto nuestra identidad más básica.

Tal carga afectiva puede resultar avasalladora en una primera aproximación, además de que puede darnos la sensación de que dominar la otra lengua es una tarea imposible; algo así

⁹ "Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo."

como intentar vaciar el mar con una cucharilla. Pero qué pasa realmente. No nos enfrentamos desnudos como los hijos de la mar a esta aventura. No somos extraterrestres.

Junto a nuestra capacidad, innata en los humanos, para relacionarnos mediante las palabras, presentamos todas las ventajas de hablar, por lo menos, una lengua perfectamente, con lo que eso implica, sobre todo, de intuición lógica para descifrar estructuras y léxicos que nos resulten semiconocidos o desconocidos.

Además, la notoria expansión del inglés como lengua franca permite que podamos rentabilizar las similitudes existentes entre esta lengua y la nuestra, y proponer una nueva aproximación a la enseñanza del español basada, sobre todo en un primer momento, en lo que nos conecta: las palabras. A esta primera aproximación centrada en las formas, habrán de seguir enfoques más clásicos que vayan incorporando gradualmente la gramática; sin perder de vista el objetivo comunicativo final.

Por tanto, este trabajo está dedicado a defender la propuesta de utilizar el inglés como puente en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera partiendo de la base de que ambas lenguas están emparentadas por un ascendiente latino común, que en el caso del inglés viene transmitido por el francés y que se ve reflejado, sobre todo, en su léxico.

Hemos comenzado por ilustrar cómo debemos descubrir a los alumnos que saben mucho más español de lo que piensan, pues el contacto con el inglés, ya sea lengua materna o aprendida, les va a facilitar enormemente la tarea al presentar esta lengua dos tercios de su vocabulario de origen latino. Así, por un principio psicolingüístico básico, el descubrimiento de que hay miles de palabras que son parcial o totalmente iguales en inglés y español, sobre todo en su forma escrita, y que su reconocimiento no solo no les supone ningún esfuerzo, sino que no compromete siquiera un proceso de traducción, hace que los estudiantes ganen seguridad y motivación, de modo que la adquisición del léxico les resulte más que gratificante, inevitable.

Un beneficio añadido es que, al reconocer los estudiantes en nuestra lengua elementos de la suya -o de otra que ya conocen-, son capaces de implicarse y poner en práctica las mismas estrategias y soluciones que usan con el inglés, y casi siempre funcionan. Es el caso de los sufijos y prefijos, que pueden ayudar a mejorar la lectura deductiva pues, a partir de su significado se puede intentar deducir el de la palabra, aunque no se comprenda la raíz.

Como soporte teórico hemos repasado las contribuciones del programa EuroCom al campo de la didáctica de lenguas emparentadas -incluyendo al inglés entre las lenguas románicas o, mejor dicho, entre las lenguas germánicas romanizadas- entre las que se encuentran, además de la activación de los conocimientos previos, el proceso de transferencia y la relevancia de la forma escrita de la lengua en un primer estadio de aprendizaje. Sus objetivos apuntan en la dirección de las destrezas receptivas, como primer paso que, a su vez, impulsará a los alumnos hacia el autoaprendizaje, permitiéndoles, en poco tiempo, acceder a un nivel en el que puedan sentirse capaces de generar sus propios descubrimientos. En nuestro caso, además, al mantener nuestra lengua una correlación prácticamente total entre la grafía y el habla, se pueden poner en marcha a la vez los mecanismos cognitivos que impliquen los aspectos semánticos, fonológicos y pragmáticos, haciendo hincapié en la pronunciación y la prosodia; aspectos normalmente olvidados, pero que resultan básicos para la construcción del aprendizaje posterior. Asimismo, hemos reconocido, a través de sus investigaciones, la importancia no solo de los cognados directos, sino también de los diferidos, p. ej. "palabra" por "parable/parábola".

También hemos visto las aportaciones del enfoque léxico al estudio de segundas lenguas y cómo se adaptan a nuestra propuesta. Las colocaciones pueden utilizarse como carambola de

significado. Por ejemplo, si utilizamos la palabra "lucrative/lucrativo", puedo trabajar también la colocación "un negocio muy lucrativo". De este modo a los estudiantes se les facilita mucho la identificación de la palabra "negocio".

Además, partiendo de la base de que nuestros cognados lo son en gran medida en el plano gráfico, pero no en el plano fónico, se plantean algunas actividades de muestra de lo que podría ser un método basado en la exposición a un material escrito asequible desde un primer momento. La investigación avala el hecho de que el grado de similitud ortográfica juega un papel importante en el reconocimiento de los cognados ya que facilita la reconstrucción del enlace filogenético y, por tanto, permite la deducción del significado. No se trata tanto de enseñar nuevo léxico como de hacer más accesible lo que es relativamente nuevo.

Basándonos en la facilidad que presenta nuestra lengua para la lectura por su correspondencia gráfica/fónica, empezaremos por trabajar los distintos sonidos del español. Como apoyo a los profesores hemos elaborado un listado con ejemplos de cognados en inglés/español para cada sonido. (Véase Anexo 1) De este modo, conseguiremos ampliar su vocabulario y establecer una relación fónica con su lengua. Los casos de transferencia negativa en cuanto a la pronunciación resultan más evidentes con este tipo de léxico y podremos actuar en consecuencia.

Seguiremos con los aspectos suprasegmentales de acento, melodía y ritmo para, de este modo, conseguir que, a través de la ortología, los estudiantes sean capaces de activar el puente que separa nuestras diferentes realizaciones fónicas y progresen en su competencia auditiva. Cuanto más conscientes sean de la pronunciación correcta de una palabra o un enunciado, más sencillo les resultará añadir las pausas virtuales en la cadena de significantes, principal y gran escollo en su progreso hacia la competencia auditiva.

Por otra parte, avanzaremos en el estudio de la lengua partiendo de la unidad léxica, incluyendo palabras, colocaciones y expresiones institucionalizadas, hasta llegar a la lectura de textos que, por su carácter, aumenten la motivación del estudiante en varios planos: a la experiencia positiva de adivinar su contenido por medio de la deducción se puede sumar el propio contenido, que puede aportar información cultural, social... de interés para los aprendientes de una lengua.

Las palabras transparentes constituyen el mejor *input* comprensible que hemos podido encontrar y los estudiantes pueden beneficiarse enormemente tras su exposición.

1. Ganan seguridad por encontrarse con términos que les son familiares. A la analogía formal, tan importante en la adquisición del léxico, hay que sumarle esa sensación de "déjà vu" que permitirá que funcionen los mecanismos cognitivos que tienden a estar más cercanos a la lengua materna -o a una primera lengua adquirida-.
2. El hecho indiscutible es que se acelera su adquisición de léxico y por tanto, el número de armas con las que defenderse en este mundo español.
3. Ganan independencia al adquirir conocimientos sobre las reglas de equivalencia de la sufijación en las dos lenguas. Pueden lanzarse a interpretar y producir numerosos términos.

El parentesco léxico puede verse ilustrado, además, a través de la etimología de los cognados, aportando un valor añadido a la clase ya que, por mi experiencia, he comprobado que la historia de la lengua siempre resulta atractiva en el aula. A los alemanes, por ejemplo, les encanta descubrir lo que se esconde en español detrás de su palabra para designar una farmacia: "apotheke", /apo'te:kə/. En inglés, un "apothecary" es un farmacéutico.

Podría parecer que para poner en marcha este tipo de actividades el profesor tendría que saber inglés. No es el caso. Lo único que necesita es utilizar el material aportado en los

Anexos 1 y 2. Los ejemplos de los sonidos en el primer documento y la lista de equivalencias en cuestión de sufijos en el segundo, proporcionan al profesor -sin necesidad de que sepa inglés- un material para trabajar en el aula de una manera muy sencilla. Por otra parte, Internet es una fuente inagotable de recursos y se pueden encontrar multitud de listados de cognados y palabras transparentes entre el español y el inglés.

Por último, en lugar de poner en guardia al alumno contra los falsos amigos y los peligros de las falsas expectativas creadas por la proximidad de nuestros léxicos -¿qué trampa se puede esconder detrás de la palabra "televisión"?-, se trata de hacerles descubrir el parentesco entre nuestras lenguas y la suerte de contar con tantos "amigos". La confianza es la clave. Han de suponer que, en general, la vida está llena de buenos amigos y, además, en el fondo todos somos como Blanche Dubois y dependemos de la amabilidad de los extraños.

4. BIBLIOGRAFÍA

Ainciburu, María Cecilia (2008). "La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras. ¿Qué palabras hay que enseñar?" Università degli Studi di Siena. III Jornadas de Español como Lengua Extranjera/ I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, 21 al 23 de mayo.

Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva Gramática de la Lengua Española: Fonética y Fonología*. Espasa Libros, Barcelona.

Britannica Online Enciclopedia, www.britannica.com. Consultada el 21 de marzo de 2013.

Caid, Leila (2008). Les cognates français/anglais. *Éla: études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, nº 149, 65-76.

Cantos, Pascual y Sánchez, Aquilino (2011). El inglés y el español desde una perspectiva cuantitativa y distributiva: equivalencias y contrastes. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, vol.19, 15-44.

Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya – Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco y consultado el 21 de marzo de 2013.

Forlot, Gilles y Beaucamp, Jacques (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. *Éla: études de linguistique appliquée . Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, nº 149, 77-92.

Grzega, Joachim (2005). The role of English in learning and teaching European intercomprehension skills. *Journal for EurolinguistiX*, vol. 2, 1-18.

Higueras, Marta (2009). Aprender y enseñar léxico. *Monográficos, marcoELE*. ISSN 1885-2211/nº 9, 111-126.

Hypiusova, Marketa (2006). *La penetración de los anglicismos en el español peninsular contemporáneo*. Masarykova Univerzita, Brno.

Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea]. Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm y consultado el 21 de marzo de 2013.

Klein, H. G. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? *Éla: études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, nº 149, 119-128.

Klein, H. G., Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom -Die Sieben Siebe: Romanische Sprachensofort lessen können*. Shaker: Ediciones EuroCom, vol. 1.

Klein, H.G., Meißner, F.J. y Zybatow, Lew (2005). *EuroCom -European Intercomprehension*.

Lee, Seowon (2004). Teaching Lexis to EFL students: a review of current perspectives and methods. *Annual Review of Education, Com. and Language Science*, Vol. 1.

López García, Ángel *et alii* (1999). *Lingüística general y aplicada* (3a ed.). Universitat de València, Aldaia (València).

Martín Peris, Ernesto (dir.) (2007), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. Disponible en el CVC: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm y consultado el 21 de marzo de 2013.

Martín Peris, Ernesto *et al.* (2006). *EuroComRom: Los siete tamices: Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*. Shaker: Ediciones EuroCom, vol. 13.

Meißner, Franz-Joseph (2007). "¿Cómo acelerar el auge de competencia en E/LE? Experiencias con intercomprensión en contextos escolares no románicos: aspectos fundamentales - fundamentos metodológicos". Congreso Internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE): El español -una lengua, muchas culturas, Granada, 26-29 septiembre.

Meißner, Franz-Joseph (2010). La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán. *Synergies Chili*, nº 6, 59-70.

Mištinova, Anna (2001). Acerca de la renovación didáctica, *Boletín de la AUŠ-APE*, 8-10.

Mochi, Stefano (2005). An interview with Michael Lewis, *Tesol-Italy News Letter*, vol. XV, nº 1.

Morote Magán, Pascuala y Piquer Labrador, María José (2004). El Marco de Referencia Europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas Didácticas*, ISSN 1576-7809/nº 12, 17-28.

Nagy, William E., García Georgia Earnest, Durgunoglu, Aydin y Hancin-Bhatt, Barbara (1993). Spanish-English Bilingual Students' Use of Cognates in English Reading. *Journal of Literacy Research*, nº 25, 241-259.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> el 21 de marzo de 2013.

Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas* (1^a ed). Consultado en <http://www.rae.es/dpd/> el 21 de marzo de 2013.

Robert, Jean-Michel (2008). L'anglais comme langue proche du français? *Éla: études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, nº 149, 9-20.

Sánchez Castro, Marta (2010), La *Multi Language Learning Awareness* y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE. *RedELE*, ISSN: 1571-4667/nº 18.

Sánchez-Casas, Rosa María *et al.* (2007). El papel de la forma en los efectos de priming enmascarado en las palabras cognaticias. *Anuario de Psicología*, 38 (1), 25-44, Universitat de Barcelona.

Sanz Álava, Inmaculada (2000). El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica. Actas XI Congreso Internacional de ASELE. Zaragoza, 2000. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm y consultado el 21 de marzo de 2013.

Škutová, Jana y Lima Ramírez, Francisco (2007). Adquisición de E/LE y fosilización de errores en la República Checa. *RedELE*, ISSN 1571-4667/ nº 10.

Vidiella, Mercè (2012). El enfoque léxico en los manuales de ele. Memoria de Máster. Universitat de Barcelona. *Suplementos MarcoELE*. ISSN 1885-2211/nº 14.

Voga, Madeleine y Grainger, Jonathan (2007). Cognate Status and cross-script translation priming. *Memory and Cognition*, 35 (5), 938-952.

Reconocimientos:

A Yolanda Domínguez Trujillo, Maricarmen Sánchez Torres y Berta Moreno Küstner por su inestimable ayuda.

A Rodrigo y Anita, por supuesto.

ANEXO 1

LOS SONIDOS DEL ESPAÑOL

GRAFÍA	FONEMA - AFI	EJEMPLOS
A a	[a]	patata
B b	[b]	bar
	[β]	alfabeto
C c	[θ]/[s] ¹⁰	cero
	[k]	café
Ch ch	[tʃ]	chachachá
D d	[d]	disco
	[ð]	enciclopedia
E e	[e]	elefante
F f	[f]	foto
G g	[g]	guitarra
	[ɣ]	amigo
	[x]	general
H h	[ø]	hora
I i	[i]	sí
J j	[x]	ejercicio
K k	[k]	kilo
L l	[l]	lógico
	[ʎ]/[j]	Sevilla
M m	[m]	mamá
N n	[n]	natural
Ñ ñ	[ɲ]	España, El Niño
O o	[o]	loco
P p	[p]	patata
Q q	[k]	arquitectura
R r	[r]	horizonte
	[r̄]	rosa, hemorragia
S s	[s]	secreto
T t	[t]	tomate
U u	[u]	música
	[ø]	guerrilla
V v	[b], [β] (como)	Valencia, avenida
W w ¹¹	[b]	Watt
	[β]	Darwin
	[w]	kiwi
X x	[ks]	extraordinario
Y y	[i]	Paraguay
	[j]	Yucatán
Z z	[θ]/[s]	zoo

¹⁰ Fenómenos como el seseo y el yeísmo aparecen por su amplia frecuencia.

¹¹ Esta grafía solo se encuentra en palabras extranjeras que se han incorporado al español.

LAS VOCALES

[a]

mamá
papá
banana
Canadá -acentuación
amigo
alfabeto
mañana
Los Ángeles
España
aire

[e]

bebé
café
té
excelente (/ksθ/)
secreto
cine
exacto
fiesta
escuela
estudiante

[i]

sí
arcoíris (rainbow)
latín
irónico
imposible
importante
idea
bicicleta
inglés
pícnic (no aparece en el *DRAE*)

[o]

no

loco

amigo

bonito

olé

original

optimista

océano

piloto

protocolo

[u]

público

uniforme

fútbol

industria

virus

solución

causa

minuto

intuitivo

música

Habrá que describir convenientemente los distintos tipos de diptongos y hacer énfasis en su correcta pronunciación.

LAS CONSONANTES

Afortunadamente la pronunciación de las consonantes en español no entraña excesiva dificultad para las personas que hablan inglés. Para aquellos fonemas que difieran en su realización, podremos usar ejemplos de su lengua.

[b]

Barcelona
bar
banco
vegetariano
verbo
biblioteca
bicicleta
violencia/violento
vodka
vudú

[ß]

acróbata
caravana
abandonar
árabe
avenida
actividad
televisión
evolución
abominable
abusar

[tʃ]

chachachá
muchacha
charlatán
cheque
machismo
chino
chico
chocolate
poncho
rancho

[θ]: Este sonido puede relacionarse con el inglés "think". En las zonas en que no se discrimina, aparece sustituido por el sonido [s] dando lugar al fenómeno conocido como "seseo".

plaza
cebra
cero
centro
estación
cine
diccionario (atención al grupo /kθ/)
horizonte
zoo
mazurca

*Cuidado con *nazi*, *nazismo*, *jacuzzi* y *jazz*.

[d]

dato
dentista
difícil
diplomático
diferente
dilema
director
doctor
documento
dúplex

[ð]

accidente /kθ/
modelo
incidente
moderno
médico
enciclopedia
ácido
producto
adulto
Madrid

[f]

familia
fama
faceta
fanático
fenomenal
diferente
final
fotografía
funeral
flautista

[g]

gasolina
guerrilla
guitarra
gol
Guadalupe
Guadalquivir
guacamole
grupo
tango
lánguido

[y]

propaganda
arrogante
elegante
órgano/orgánico
margarita
baguette
sanguinario
amigo/enemigo
protagonista
pingüino (atención diéresis)
jaguar

[x]: Similar al sonido inglés inicial en "heart".

ja, ja, ja
jefe
general
jirafa
gimnasio
trágico
México
mojito
Don Quijote
junta

[k]

café
cacao
coca-cola
maqueta
quiosco
biquini
arquitectura
comunicación
economista
curso
perfecto

[l]

lamentar
depilación
lácteo
león
leopardo
liberal
lógico
lúcido
lunático
fenomenal

[ʎ]: No tiene un equivalente exacto inglés, pero está cerca de "million"

y [j]: como en "you". Tiende a usarse solo este último fonema en todos los casos -yeísmo-.

tortilla
kayak
paella
vainilla
caballero
yeti
el yin y el yang
yoga
yogur
yuca

La grafía <h> no tiene correspondencia fónica [ø] igual que en inglés la palabra "hour", excepto en el grupo <ch>

La Habana
hábito
hasta la vista
helicóptero
hipopótamo
hola
hora
hotel
alcohol
humano - ser humano

[m]

formato
dilema
memoria
fundamentalismo
miseria
modo
bermudas
automático
bomba
ambivalente

[n]

aspirina
necesidad/necesario
animal
feminismo
benigno/maligno
no
anorexia
anunciar
nulo
atracción

[ɲ]: La grafía < ñ > corresponde al grupo inglés <-in(->)/<-ign>/<-ni ->/<-ny> y suena como el "-ni-" de "oñion".

campaña
España
piña colada
piñata
compañía
señor/ -a
diseño
cañón
jalapeño
niño -la corriente de El Niño/El Niño current

[p]

pasta
patata
mapa
enciclopedia
experimento
hospital
posible/imposible
puro
excepto
helicóptero

[r]

aventura
palmera
orégano
misterio
original
orientación
toro/torero
historia
plural
puro

[r]

radio
raro
hemorragia
correcto
realidad
religión/religioso
rico/enriquecer
terrorista
arrogante
ron
Rusia/ruso

[s]

SOS
salsa
segundo
seguro
sentimental
sí
simpático
sofá
solo
supermercado

[t]

tabaco
tapa
taxi
té
tele(visión)
tenis
típico
tomate
top
turismo/turista

[w]: Como dijimos anteriormente, solo aparece en palabras de origen extranjero, sobre todo germánico.

waterpolo
software
web
kiwi
windsurfing
windsurfista
whisky
sándwich
clown

[ks]: Representado por la grafía <x>

éxtasis
examen
excursión
experto
extraordinario
teletexto
taxi
sexo
tóxico
exacto/exactamente

ANEXO 2

EQUIVALENCIAS EN SUFIJACIÓN

1. Sufijos nominales:

1.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-tio	-tion	-ción

Inglés	Español
conversation	conversación
education	educación
emotion	emoción
imagination	imaginación
information	información
introduction	introducción
production	producción
sensation	sensación
situation	situación
solution	solución

Station, stimulation, stipulation, speculation tienen truco, un truco muy fácil, que veremos al final de la serie de sufijos.

2.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-sio	-sion	-sión

commission	comisión
conclusion	conclusión
confusion	confusión
decision	decisión
dimension	dimensión
division	división
excursion	excursión
illusion	ilusión
persuasion	persuasión
television	televisión

3.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-tat	-ty	-dad

activity	actividad
authority	autoridad
capacity	capacidad
city	ciudad
community	comunidad
curiosity	curiosidad
immunity	inmunidad
opportunity	oportunidad
possibility	posibilidad
society	sociedad

4.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-ment, -mentum	-ment	-mento,-miento

apartment	apartamento
complement	complemento
department	departamento
document	documento
fragment	fragmento
instrument	instrumento
increment	incremento
medicament	medicamento
moment	momento
monument	monumento

5.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-nt + ia	-ance, ence	-ancia, -encia

absence	ausencia
abundance	abundancia
ambulance	ambulancia
circumstance	circunstancia
conscience	conciencia
difference	diferencia
elegance	elegancia
ignorance	ignorancia
tolerance	tolerancia
violence	violencia

6.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-tor	-tor	-tor, dor

actor	actor
author	autor
calculator	calculadora
denominator	denominador - mínimo común...
detonator	detonador
director	director
doctor	doctor
monitor	monitor
progenitor	progenitor
transistor	transistor

7.	Sufijo griego	Sufijo inglés	Sufijo español
	-ismos	-ism	-ismo

alcoholism	alcoholismo
alpinism	alpinismo
capitalism	capitalismo
magnetism	magnetismo
metabolism	metabolismo
modernism	modernismo
nationalism	nacionalismo
socialism	socialismo
tourism	turismo
vandalism	vandalismo

8.	Sufijo griego	Sufijo inglés	Sufijo español
	-ia	-y	-ía, -ia

aristocracy	aristocracia
bibliography	bibliografía
biology	biología
company	compañía
democracy	democracia
empathy	empatía
family	familia
history	historia
pharmacy	farmacia
photography	fotografía

9.	Sufijo griego	Sufijo inglés	Sufijo español
	-o-ma	-m, -ma	-ma

aroma	aroma
diagram	diagrama
dilemma	dilema
diploma	diploma
enigma	enigma
problem	problema
program/programme	programa
symptom	síntoma
system	sistema
telegram	telegrama

2. Sufijos adjetivales :

10.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-bilis	-ble (-able, -ible)	-ble (-able, -ible)

abominable	abominable
admirable	admirable
adorable	adorable
biodegradable	biodegradable
comfortable	confortable
deplorable	deplorable
flexible	flexible
inevitable	inevitable
intolerable	intolerable
invariable	invariable

11.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-uus	-ous	-OSO

ambitious	ambicioso
clamorous	clamoroso
contagious	contagioso
curious	curioso
delicious	delicioso
famous	famoso
glamorous/glamorous	glamuroso
glorious	glorioso
religious	religioso
spacious	espacioso

Pero, cuidado, como siempre, no todos: no decimos "serioso", sino "serio".

12.	Sufijo griego	Sufijo inglés	Sufijo español
	-ikos	-ic	-ico/-ica

athletic	atlético
Atlantic	Atlántico
automatic	automático
comic	cómico
democratic	democrático
didactic	didáctico
ironic	irónico
romantic	romántico
sarcastic	sarcástico
scholastic	escolástico

3. Sufijos que producen tanto sustantivos como adjetivos:

13.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-ar, -al, -ale	-ar, -al	-ar, -al

animal	animal
capital	capital
central	central
commercial	comercial
familiar	familiar
general	general
hospital	hospital
similar	similar
special	especial
spectacular	espectacular

14.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-ento	-ent, ant	-ente, -iente, -iante

accident	accidente
agent	agente
client	cliente
different	diferente
excellent	excelente
important	importante
intelligent	inteligente
president	presidente
resident	residente
student	estudiante

15.	Sufijo latino	Sufijo inglés	Sufijo español
	-arium	-ary	-ario

anniversary	aniversario
dictionary	diccionario
disciplinary	disciplinario
extraordinary	extraordinario
itinerary	itinerario
literary	literario
necessary	necesario
salary	salario
vocabulary	vocabulario

16.	Sufijo griego	Sufijo inglés	Sufijo español
	-ista	-ist	-ista

alpinist	alpinista
altruist	altruista
artist	artista
capitalist	capitalista
communist	comunista
dentist	dentista
exorcist	exorcista
pianist	pianista
racist	racista
tourist	turista

4. Sufijos adverbiales:

17.	Sufijo inglés (germánico)	Sufijo español (latino)
	-ly	-mente

basically	básicamente
directly	directamente
exactly	exactamente
generally	generalmente
gradually	gradualmente
naturally	naturalmente
rapidly	rápidamente
simply	simplemente
specially/especially	especialmente
unfortunately	desafortunadamente

EQUIVALENCIAS GRÁFICAS

A partir de los listados anteriores, algunas equivalencias gráficas resultan muy notorias. Vamos a repasar aquellas que nos pueden servir para que los estudiantes sean conscientes de los cambios más frecuentes que tendrán que incorporar hasta asimilarlos y que estas diferencias no les impidan reconocer sus palabras.

La <ch> inglesa se convierte en <c> o en <qu>:

architecture	arquitectura
characteristic	características
charisma	carisma
cholera	cólera (enfermedad)
cholesterol	colesterol
chrematistic	crematístico
christian	cristiano
psychology	psicología
schema	esquema
technology	tecnología

Al grupo inicial <s+consonante (sch-, sp-, -squ- y st-)> en inglés, se le antepone una <e-> en español:

special	especial
spirit	espíritu
sponge	esponja
stability	estabilidad
standard	estándar
station	estación
stress	estrés
student	estudiante
studio	estudio (alojamiento)
stupid	estúpido

En algunos términos, el sonido [ks] con grafía <x> en inglés, se adapta en español al fonema [x] con grafías <j> o <g>:

axis	eje
circumflex	circunflejo
complex	complejo
crucifix	crucifijo
example	ejemplo
exercise	ejercicio
larynx	laringe
paradox	paradoja
paradoxical	paradójico
pharynx	faringe

En general, las palabras en español tienden a terminar en vocal. Por eso, muchos términos que en inglés acaban en consonante, añaden una vocal en español:

corticoid	corticoide
druid	druida
fluid	fluido
form	forma
hemorrhoid	hemorroide
liquid	líquido
park	parque
rigid	rígido
solid	sólido
sordid	sórdido

En muchos casos, la <y> inglesa se adapta a la <i> española:

analysis	análisis
hybrid	híbrido
hyperactive	hiperactivo
hypermarket	hipermercado
hypoallergenic	hipoalergénico
hypothesis	hipótesis
physics	física
psychology	psicología
system	sistema
type	tipo

También, la <ph> se adapta a <f>:

alphabet	alfabeto
geography	geografía
phase	fase
phenomenal	fenomenal
Philadelphia	Filadelfia
philantropy	filantropía
philharmonic	filarmónica
philosophy	filosofía
phobia	fobia
photography	fotografía

FIN

FINE

THE END

KONIEC