

## El uso de los conocimientos previos del inglés para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2

Violetta Dmitrenko

Universidad de Navarra.

vdmitrenko@alumni.unav.es

Dmitrenko, V. (2013). El uso de los conocimientos previos del inglés para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

### RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar distintos estudios en el área de intercomprensión que sugieren que el inglés, aparte de su papel *delingua franca*, también puede servir de una “lengua-puente” que permite facilitar el estudio de las lenguas románicas y del castellano en particular. A pesar de que para el aprendizaje del español la mejor lengua-puente sería una de las lenguas románicas, la amplia presencia del inglés en los repertorios lingüísticos de los alumnos de español y el análisis mediante la metodología de los Siete tamices de EuroCom confirman el gran potencial del inglés como una base de transferencia interlingüística para optimizar el aprendizaje del español como LE/L2.

Palabras clave: español, inglés, lengua-puente, intercomprensión

### ABSTRACT

*The aim of this article is to present different studies in the field of intercomprehension that suggest that English, apart from its role of lingua franca, could be used as a “bridge-language” in order to facilitate learning Romance languages, and particularly Spanish. Although the best bridge-language for learning Spanish would be one of the Romance languages, the wide spread of English in the linguistic repertoires of Spanish learners, and the analysis using the EuroCom methodology of Seven Sieves confirm great potential of English as an interlingual transfer base that allows to optimize learning Spanish as a second or foreign language.*

*Keywords: Spanish, English, bridge-language, intercomprehension*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los enfoques modernos de la enseñanza de idiomas, especialmente el enfoque centrado en el alumno, subrayan la necesidad de tomar en consideración los conocimientos previos de los alumnos. Por lo tanto, para los fines didácticos parece conveniente en primer lugar analizar los perfiles lingüísticos que podrían tener los alumnos de español como LE/L2.

## 2. LOS PERFILES LINGÜÍSTICOS DE LOS ALUMNOS DE ELE/L2

### 2.1 LOS PERFILES LINGÜÍSTICOS DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN EUROPEO

El estudio de Eurobarómetro “Los europeos y sus lenguas” (más adelante se cita como EB77.1, 2012) constata que entre las lenguas maternas más habladas en Europa el inglés ocupa el 2º lugar (EB77.1, 2012: 5). Sin embargo, el sociólogo Abram De Swaan señala que es importante no solamente el número de hablantes nativos, sino también la cantidad de hablantes no

nativos (De Swaan, 2007: 1). Desde esta perspectiva, el inglés ocupa el premier puesto (38%) (*ibid*: 5). Además, los europeos le otorgan la mayor importancia entre las lenguas extranjeras (LE) para el desarrollo personal (67%) y para la formación de los hijos (79%) (*ibid*: 7-8).

Para la formación de los hijos el español se encuentra en el 4º lugar de preferencia (16%), detrás del francés y del alemán (20%). Es seleccionado como LE2 en el Reino Unido (34%), Suecia (34%) y Francia (28%); como LE3 en Holanda (27%), Irlanda (25%), Dinamarca (20%), Alemania (17%), Italia (11%), Portugal (10%) y Bélgica (8%); como LE5 en Austria (9%) y Bulgaria (9%) (*ibid*: 78). Estos datos indican que en Europa el español se estudia después del inglés como segunda, tercera o cuarta lengua extranjera.

## 2.2 LOS PERFILES LINGÜÍSTICOS DE LOS ALUMNOS DE ORIGEN ORIENTAL

Por otro lado, las biografías lingüísticas de los alumnos de ELE de Japón, Corea del Sur, Taiwán confirman que en esta región el inglés empieza a estudiarse como LE1 entre los 3 y 10 años de edad, después de las lenguas nacionales. La LE2 se imparte en el Bachillerato y/o en la Universidad y puede ser español o francés. Por tanto, cuando los alumnos de origen oriental empiezan a estudiar el español, ya conocen varias lenguas, incluido el inglés, y tienen el español como LE2 o LE3.

## 2.3 LA ELECCIÓN DEL INGLÉS COMO LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA

La unanimidad en la preferencia del inglés como LE1 se debe a las causas sociolingüísticas, ya que la elección de un idioma para el aprendizaje se define por dos factores: (1) la capacidad de la lengua para incrementar el “potencial comunicativo” del repertorio lingüístico del individuo y (2) las expectativas de la gente acerca de las lenguas que se estudiarán más en el mundo (DeSwaan, 1993: 246). El estatus “global” del inglés (Crystal, 2007) lo encaja en estos dos factores y determina su lugar como LE1 en los repertorios lingüísticos de las personas plurilingües.

## 2.4 CONCLUSIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE

De estas observaciones se deducen conclusiones prácticas para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. Se puede suponer que, cuando los alumnos optan por el estudio del español, ya son adolescentes de la educación secundaria o son adultos. Son personas multi-competentes (Cook, 1991) con mucha experiencia en el estudio de idiomas, puesto que (1) poseen sólidos conocimientos sobre el funcionamiento de su propia lengua materna, (2) han estudiado el inglés como LE1 y alguna lengua más, y (3) estudian el español como segunda, tercera o cuarta LE. Estos alumnos “por la edad, está[n] inclinado[s] al aprendizaje cognitivo y analítico, con una tendencia a sistematizar”, “aprovechan, de modo intuitivo, algunos conocimientos adquiridos con anterioridad” y “se dan cuenta inmediatamente del parentesco y las similitudes” entre las lenguas (Vences, 2011: 2-3).

Sin embargo, todavía hoy la enseñanza de una nueva lengua se imparte desde cero, sin tomar en cuenta ni aprovechar los conocimientos previos de los alumnos. Por esta razón, parece “necesario activar y aprovechar sistemáticamente los conocimientos lingüísticos presentes y latentes con el fin de lograr una progresión más rápida y un aprendizaje más efectivo de la lengua meta” (*ibid*: 3).

---

## 3. LOS CONCEPTOS CLAVE

---

### 3.1 INTERCOMPRENSIÓN

Para facilitar el aprendizaje de más de una LE se ha ido desarrollando la didáctica de intercomprensión que, desde una perspectiva interlingüística, permite aprovechar los conocimientos previos de idiomas de los alumnos, “armonizar los diferentes aspectos y evitar una competencia contraproducente entre la oferta de las diferentes lenguas” (Vences, 2011: 2).

El “núcleo” de la didáctica del plurilingüismo es inter-comprensión (Meissner, 2010: 61) que consiste en la capacidad de entender una lengua extranjera o una variedad lingüística sin haberla adquirido ni aprendido formalmente (Meissner

, 2004: 133).

### 3.2 METODOLOGÍA DE LOS SIETE TAMICES DE EUROCOM

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

La metodología de los Siete tamices de EuroCom consiste en la separación sistemática de los contenidos en siete ámbitos (tamices): 1) léxico internacional, 2) léxico panrománico, 3) correspondencias fonéticas, 4) ortografía y pronunciación, 5) estructuras sintácticas panrománicas, 6) elementos morfosintácticos, 7) prefijos y sufijos (Martín Peris *et al.*, 2005). De este modo, a la nueva lengua se aplican los siete filtros que permiten al alumno recuperar los elementos conocidos en una lengua desconocida que sirven de punto de partida para un aprendizaje más eficaz de la lengua meta.

### 3.3 LENGUA-PUENTE

Entre los conocimientos previos, que facilitan el aprendizaje de una nueva lengua, un lugar especial ocupan los idiomas que las personas plurilingües ya conocen y utilizan como vínculos para pasar de una lengua a la otra. Una “lengua-puente” o “lengua de transferencia” es la lengua de partida que proporciona las bases para transferencias de conocimientos para el estudio de una nueva lengua. En intercomprensión la lengua-puente suele ser una lengua que es tipológicamente cercana a la lengua meta y que el alumno domina bien para poder utilizarla como una base de transferencias. Los políglotas, además, hacen inferencias interlingüísticas usando varias lenguas como lenguas-puente (Meissner, 2004: 133-134).

En la elección de una lengua-puente el factor decisivo es la “proximidad aparente” entre la lengua-meta y las lenguas del repertorio lingüístico del alumno (Meissner, 2011: 40). Por ello, como confirman distintos estudios, los hablantes de las lenguas asiáticas que han aprendido una lengua europea, habitualmente el inglés, y que están estudiando una nueva lengua europea, intentan “construir” puentes en primer lugar entre las lenguas europeas.

---

## 4. INGLÉS COMO PUENTE HACIA LAS LENGUAS ROMÁNICAS

---

### 4.1 ESTUDIOS TEÓRICO-EMPÍRICOS

A pesar de que el inglés forma parte de las lenguas germánicas, su evolución está marcada por una influencia considerable del latín y del francés (egHemming *et al.*, 2011; Le Besnerais, 2010, 2011), lo que llevó a algunos investigadores a destacar el carácter “histórica-mente mixto germano-románico” (Grzega, 2005: 1) del inglés y a definirlo como una “lengua germánica latinizada” (Criado De Val, 1972: 283), “más románica que germánica” (Crystal, 2007: 8) o como “una lengua románica fracasada” (Klein, 2008: 120).

Los trabajos que proponen utilizar el inglés como una lengua-puente para el aprendizaje de las lenguas románicas son relativamente recientes. En la edición inglesa del método EuroComRom los autores señalan que los hablantes del inglés podrían beneficiarse de sus conocimientos previos, especialmente del léxico, para estudiar las lenguas románicas (McCann *et al.*, 2002: 5).

Tras haber aplicado al inglés la metodología de los Siete tamices de EuroCom, Joachim Grzega (2005) sugirió que los conocimientos de esta lengua podrían ser aprovechados no solamente para el estudio de las lenguas germánicas (cf Hufeisen, Neuner, 2004; Hufeisen, Marx, 2007a, 2007b), sino también para el aprendizaje de las lenguas románicas. Varios estudios teórico-empíricos comprobaban esta hipótesis aplicándola tanto al conjunto de las lenguas románicas (Klein, Reissner, 2006; Klein, 2008; Le Besnerais, 2010, 2011; Hemming *et al.*, 2011) como al español en particular (Leitzke-Ungerer *et al.*, 2012). Se confirmó que gracias a su carácter mixto el inglés puede desempeñar el papel de un vínculo entre las familias lingüísticas en ambas direcciones: para los que saben otras lenguas germánicas es un puente hacia el latín y las

lenguas románicas y viceversa (Hemming, 2011: 291).

#### 4.2 ALGUNAS EXPERIENCIAS EN EL AULA

Varias publicaciones (Sánchez Castro, 2010; Hemming, 2011; Vences, 2011) describen las experiencias en las que el inglés se utiliza como una de las bases de transferencias de conocimientos para el aprendizaje del español. En el experimento “Aula inter-cultural” de Marta Sánchez Castro se logró comprobar que “los alumnos generan una gramática de hipótesis basada, sobre todo, en analogías entre la LM, las lenguas puente y la lengua meta” (Sánchez Castro, 2010: 13). Erik Hemming (2011) constata que a través del enfoque intercomprensivo aplicado en el curso “Español, portugués, italiano, francés a través del inglés” se desarrollaron tanto la competencia comunicativa en una nueva lengua como las estrategias de aprendizaje y la autonomía de los alumnos.

Las primeras experiencias concretas de Úrsula Vences al aplicar la didáctica de la intercomprensión en la clase de ELE en Alemania han confirmado los resultados que se esperaban: (a) una progresión rápida en las competencias receptoras, (b) los efectos positivos retro-activos para la consolidación de los conocimientos latentes de las lenguas estudiadas y (c) los efectos positivos pro-activos para el aprendizaje posterior (Vences, 2011: 8-9).

Asimismo, Úrsula Vences especifica los “conocimientos latentes” de los alumnos que es necesario activar para optimizar el aprendizaje: 1) los extranjerismos en la lengua materna; 2) los internacionalismos de otras LE; 3) los metaconocimientos sobre el funcionamiento de la lengua (p.ej., formación de palabras, clases de palabras, “falsos amigos”, palabras funcionales); 4) las estructuras de los textos de distintos tipos; 5) los conocimientos generales (del mundo); y 6) las estrategias de aprendizaje (ibid: 4-7).

---

### 5. LOS SIETE TAMICES: DEL INGLÉS AL ESPAÑOL

---

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

*El primer tamiz* recoge el léxico internacional que cuenta con unas 5 mil palabras reconocibles con facilidad de origen griego, latín o inglés. Casi el 90 % del léxico internacional es de procedencia latino-románica y en muchas ocasiones se solapa con el léxico panrománico. En las lenguas románicas constituye el léxico de base, mientras que en inglés forma parte de los préstamos. Todas estas palabras están relacionadas con el desarrollo del pensamiento y de la vida humana, p.ej. en ciencias: *therapy-terapia*, en deportes: *gymnastics-gimnasia*. Además, la comprensión entre las lenguas se facilita gracias a las similitudes de los tipos de textos y a los nombres propios (Hemming *et al.*, 2011: 17).

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

*El tercer tamiz* de las correspondencias fónicas está relacionado con la evolución de las lenguas. Abarca las reglas esenciales que permiten optimizar el uso del léxico panrománico, puesto que ayudan a reconocer fácilmente un parentesco entre las palabras y así - su significado, p.ej., E-IE: herb-hierba, O-UE: fort-fuerte.

*El cuarto tamiz* permite establecer las correspondencias actuales entre las grafías y su pronunciación en ambas lenguas, lo que facilita el reconocimiento de las palabras como “similares”. La orto-grafía del inglés “en gran medida coincide con las lenguas románicas” (Hemming *et al.*, 2011: 51) y puede ser aprovechada para aprender el español (p.ej., la palabra “radio” en inglés y español).

*En el quinto tamiz* se comprueba que en inglés se encuentran los mismos nueve tipos de oraciones panrománicas (Klein, Reissner, 2006; Hemming

et al., 2011). Además, entre el inglés y el español existe un paralelismo en otras estructuras, p.ej.: la introducción de las oraciones interrogativas y de las oraciones de relativo, la hipo-taxis, las frases condicionales y el uso de los tiempos verbales.

*El sexto tamiz* recoge los elementos morfosintácticos similares en las lenguas analizadas. Algunos ejemplos de paralelismos: (1) la formación de los adverbios a partir de los adjetivos con la agregación de un sufijo (Hemming et al., 2011: 73); (2) el modelo “románico” de los grados de comparación de los adjetivos en inglés aparte del modelo germánico (Hemming et al., 2011: 70).

*El séptimo tamiz* analiza los *eurofijos*. En las lenguas románicas existen unos 160 afijos “extremadamente internacio-nales” deriva-dos de las lenguas clásicas que se encuentran con frecuencia en inglés (Hemming et al., 2011: 87). Además, “en los últimos tiempos se están incrementando los afijos clásicos productivos que vuelven a entrar en las lenguas románicas a través del inglés” (Martín Peris et al., 2005: 122). Por ello, el conocimiento del significado de los afijos (1) facilita la ampliación del vocabulario del alumno, (2) ayuda a mejorar la lectu-ra deductiva, (3) potencia el aprendizaje de la lengua y (4) lleva a una progresión mucho más rápida en LE2 que en LE1 (Vences, 2011: 5).

---

## 6. CONCLUSIONES

---

Los estudios teórico-prácticos en el ámbito de la intercompren-sión europea confirman el gran potencial del inglés como una base de transferenciainterlingüística para la enseñanza-aprendizaje del español como LE/L2. La amplia presencia del inglés en los repertorios lingüísticos de los alumnos de español y los paralelismos entre el inglés y el español, confirmados mediante la metodología de los Siete tamices de EuroCom, permiten activar y aprovechar los conocimientos previos del inglés de los alumnos, lo que puede favorecer una progresión más rápida y un aprendizaje más eficaz del español como LE/L2.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Swaan, A. (1993). The Evolving European Language System: A Theory of Communication Potential and Language Competition. *International Political Science Review*, 14, 3 (Julio), 241-255.
- De Swaan, A. (2007). The Language Predicament of the EU since the Enlargements. *Sociolinguistica*, 21, 1-21.
- Comisión Europea (2012). *Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1 Special Eurobarometer Europeans and their languages*.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 1: 103-117.
- Criado De Val, M. (1972). *Fisionomía del español y de las lenguas modernas. Características del español comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés, alemán, rumano y lenguas eslavas*. Madrid: Editorial SAETA.
- Crystal, D. (2007). *English as a global language. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grzega, J. (2005). The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills. *Journal for EuroLinguistiX*, 2: 1-18.
- Hemming, E. (2011). Learning to learn languages, en F.-J. Meissner et al. (eds.) *Intercomprehension: learning, teaching, research*. Tübingen: Narr Verlag.
- Hemming, E., Klein, H.G., Reissner, Ch. (2011). *English – the Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag.
- Hufeisen, B., Marx, N. (2007a). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag.
- Hufeisen, B., Marx, N. (2007b). How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism?, en J.D. ten Thije, L. Zeevaert *Receptive Multilingualism: Linguistic Analyses, Language Policies, and Didactic Concepts*. Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing.
- Hufeisen, B., Neuner, G. (eds.) (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

- Klein, H.G. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane? *Études de linguistique appliquée*, 149, 119-128.
- Klein, H.G., Reissner, Ch. (2006). *Basismodul Englisch. Englisch als Brückensprache in der romanischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker.
- Leitzke-Ungerer, E., Blell, G., Vences, U. (eds.) (2012). *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Le Besnerais, M. (2010). *Les langues romanes sont-elles un atout pour l'enseignement / apprentissage de l'anglais et inversement?* Ponencia en el Congreso Redinter GMFKongress, Augsburg, 16-18.09.2010.
- Le Besnerais, M. (2011). Les langues romanes sont-elles un atout pour l'apprentissage de l'anglais?, en F.-J. Meissner et al. (eds.) *Intercomprehension: Learning, teaching, research*. Tübingen: Narr Verlag, 35-48.
- Martín Peris, E., Clua, E., Klein, H.G., Stegmann, T.D. (eds.) (2005). *EuroComRom – Los siete tamices: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*. Aachen: Shaker.
- McCann, W.J., Klein, H.G., Stegmann, T.D. (2002). *EuroComRom – The Seven Sieves. How to read all the Romance languages right away*. Aachen: Shaker.
- Meissner, F.-J. (2004). Introduction à la didactique de l'eurocompréhension», en F.-J. Meissner et al. (eds.) *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker, 7-140.
- Meissner, F.-J. (2010). La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán. *Synergies Chili*, 6, 59-70.
- Meissner, F.-J. (2011). Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy», en I. De Florio-Hansen (ed.) *Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity*. Kassel: Kassel University Press, 37-58.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G., Stegmann, T.D. (eds.) (2004). *EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Sánchez Castro, M. (2010). El papel de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras en el aprendizaje de español por parte de estudiantes alemanes: ¿bazas o escollos? *MarcoELE*, 11, 1-20.
- Vences, Ú. (2011). Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Ejemplos prácticos de intercomprensión, en *Actas del IV Congreso internacional de FIAPE: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, 17-20/04/2011.

## ANEXO

[1](#) Este artículo se enmarca en la investigación del plurilingüismo patrocinada por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Resolución 66/2010, del 8.03.2010).