



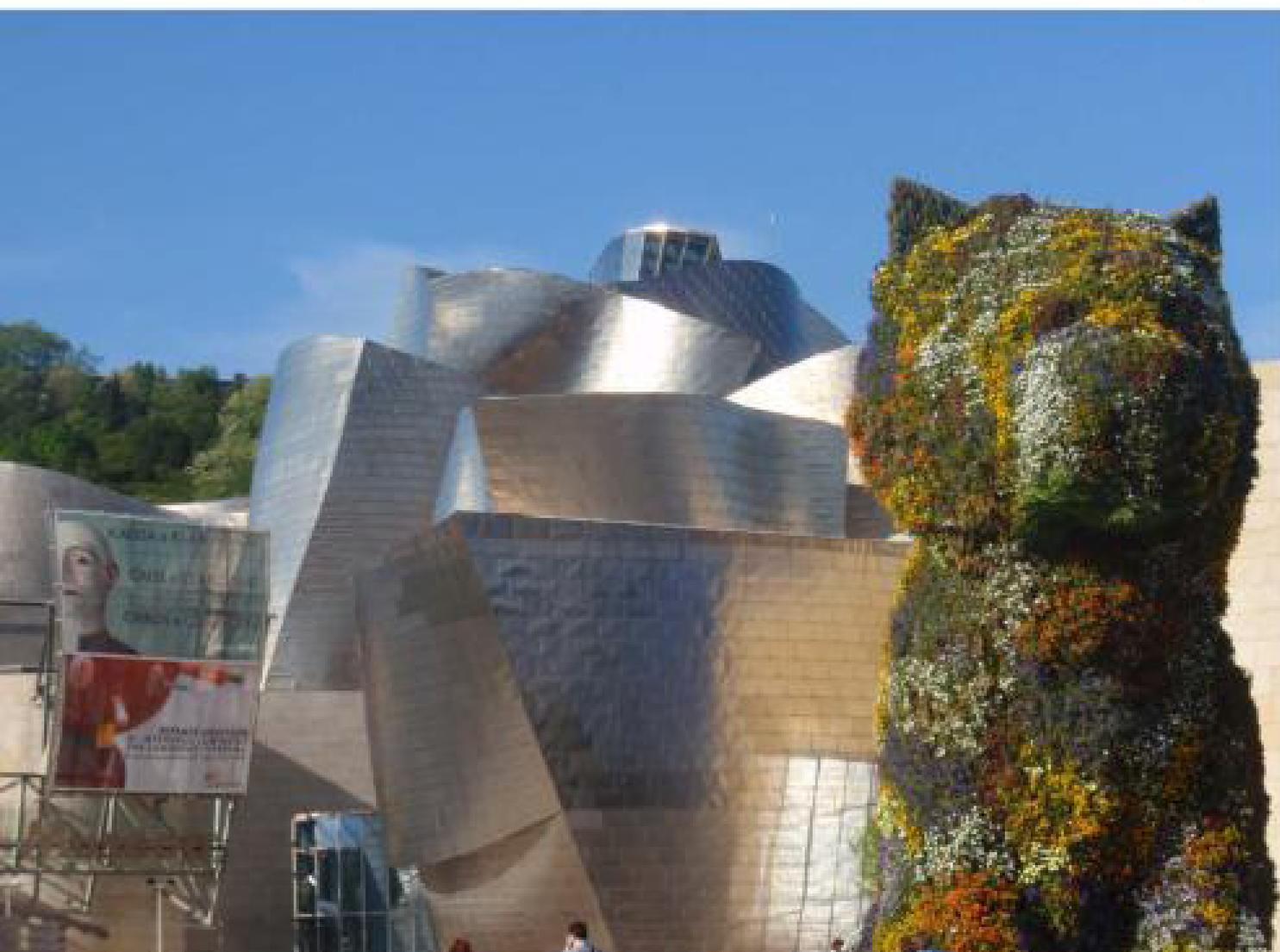
GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

redELE

Revista Electrónica de Didáctica
Español Lengua Extranjera

Número 22



11 jun.

educacion.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales:

www.060.es

Texto completo de esta obra:

<http://www.educacion.gob.es/redele>

DIRECTORA:

M^a Ángeles Muñoz Fernández de Bastida,
Subdirectora General de Cooperación Internacional

CONSEJO EDITORIAL:

Enrique Rodríguez Martín, Subdirección General de Cooperación Internacional
José María Mateo Fernández, Subdirección General de Cooperación Internacional

EQUIPO DE REDACCIÓN:

Rafael Alba Cascales, Consejería de Educación de Italia
José Félix Barrio, Consejería de Educación de Bulgaria
Juan Manuel García Calviño, Consejería de Educación de Brasil
Clara Gómez Jimeno, Consejería de Educación de EEUU
M^a Elena Marco Fabré, Consejería de Educación de EEUU
M^a Gracia Martín Torres, Consejería de Educación de Alemania
José Joaquín Moreno Artesero, Consejería de Educación de Reino Unido
José Luis Ruiz, Consejería de Educación de Francia
Ángel Sánchez Máiquez, Consejería de Educación de Marruecos
Eva Tejada Carrasco, Consejería de Educación de Bélgica
Eduardo Tobar Delgado, Consejería de Educación de Portugal

EVALUADORES EXTERNOS:

Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia
Esther Zaccagnini d'Ory, Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro de Madrid

NIPO: 820-11-069-3 DOI: 10.4438/1271-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redele@educacion.es

ÍNDICE

ENTREVISTA

Entrevista a Carmen Pérez Vidal

Universidad Pompeu Fabra, Barcelona

CONTENIDOS

Propuesta didáctica de una simulación: "La central nuclear"

Alcarazo López, Noelia; López Fernández, Nuria

Universidad de Manchester, Reino Unido; Universidad de Newcastle, Reino Unido

Formación de palabras y ELE: una propuesta didáctica para la enseñanza de la formación de verbos por prefijación en español a discentes italianos

Díaz Hormigo, María Tadea

Universidad de Cádiz, España

Cumbre hispanoamericana sobre la crisis económica: una propuesta de simulación global para español de la economía

Martín Ruiz, Guillermo

Colegio nº 1237 "Pablo Neruda" de Moscú, Rusia

Características generales del español hablado por inmigrantes rumanos en Castellón de la Plana

Roesler, Patrick

Universidad de Freiburg im Breisgau, Alemania

ENTREVISTA A CARMEN PÉREZ VIDAL

Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

Biografía profesional



Carmen Pérez es actualmente profesora titular del Departamento de Traducción y Filología de la Universidad Pompeu Fabra, y vicerrectora de Promoción Lingüística, desde el año 2005, después de fundar y dirigir el Centro de lenguas de esta universidad (1999-2005) Programa de Enseñanza de Idiomas (PEI).

Después de ejercer la docencia en la enseñanza secundaria (1975-1994) y la formación de profesorado de inglés, defendió su tesis doctoral sobre la adquisición infantil bilingüe catalán / inglés en 1995. A partir de ese momento comenzó a investigar la adquisición del inglés en diferentes contextos, lo formal del aula, donde se especializa en el factor edad, las estancias en el extranjero y los contextos con Enfoques Integrados de Contenidos y Lenguas (EICLE).

Ha coordinado cuatro proyectos de investigación, uno europeo de la DG Educación y Cultura (ALPME), dos I + D del Ministerio sobre el efecto de las estancias en el extranjero, el año 2004 (SALA), reformado en 2007 y vive (COLE), y un Grupo Consolidado (la adquisición de lenguas desde la Cataluña Multilingüe ALLENCAM) también vigente.

Entrevista

1. Como experta en AICLE y miembro del CLIL Compendium (Compendio AICLE), ¿podría explicarnos qué es exactamente AICLE y qué ventajas aporta respecto a otros métodos de aprendizaje? ¿Qué áreas del currículo considera más adaptables a la hora de diseñar la metodología AICLE?

AICLE para mí de hecho no es el término justo; a mí me gusta hablar de EICLE, es decir ENFOQUE integrado de contenidos y lenguas y no APRENDIZAJE integrado, que resulta más parcial como denominación. Me gusta hablar de 'enfoque' precisamente porque es más exacto en relación con el conjunto de aspectos que estos programas integran. En concreto, los programas EICLE utilizan una lengua que el alumnado no domina, y a

menudo tampoco el profesorado, como lenguas vehiculares de materias curriculares. La riqueza de dicho enfoque es que integra diversas dimensiones: la social y cultural, la educativa, la lingüística y la relacionada con los contenidos de la materia impartida. Desde el punto de vista social y cultural la perspectiva multilingüe que se instaura al utilizar una lengua distinta a la establecida en el currículo promueve una apertura de miras, en concreto hacia el Espacio Europeo educativo en el que nos situamos. Culturalmente se permite una perspectiva nueva en relación con el objeto de estudio. No es lo mismo abordar las matemáticas o la historia de Europa en inglés y en francés que en nuestra propia lengua. Desde el punto de vista educativo, o pedagógico, la necesidad de facilitar el acceso a la información en una lengua que no se domina lleva al profesorado a 'didactizar' las materias y a trabajar estrategias de aprendizaje y técnicas instrumentales con una sistematicidad e intensidad raramente conseguidas en la enseñanza convencional, en la que dominamos los recursos lingüísticos. Desde el punto de vista lingüístico, precisamene, el acceso a la información 'meta' en una lengua extranjera/segunda como lengua vehicular de contenidos, nos convierte automáticamente en 'usuarios' de la lengua, no ya en 'aprendices' permanentes, como somos en las clases de lenguas. Ello es motivador y auténtico, dos requisitos para el éxito en el aprendizaje, tanto de lenguas como de materias curriculares. El énfasis en la comunicación y el acceso a la información impone una interacción rica en exposición a la lengua, en producción y en negociación de significado, factores claves en el desarrollo de cualquier lengua y más de una lengua segunda o extranjera.

2. Uno de los objetivos de la Comisión Europea es que los ciudadanos comunitarios sean competentes en dos lenguas europeas aparte de su lengua materna. En su opinión, ¿el apoyo institucional al aprendizaje de otras materias a través de una lengua extranjera contribuiría a la consecución de ese objetivo?

Sin ninguna duda. De hecho, cuando trabajo con el profesorado de secundaria y primaria, me parece de justicia recordar que la implantación de los programas EICLE no ha sido fruto de la iniciativa y creatividad de las administraciones locales, o de los centros educativos ni tan solo del profesorado, en primera instancia. Por el contrario, ha sido la consecuencia de una estrategia europea hacia el multilingüismo, diseñada, planificada y, por suerte, hasta el momento subvencionada. Contamos con varios documentos fruto de distintas reuniones claves en la historia de la construcción de Europa: el Libro Blanco de la Formación y el Aprendizaje del 1995, donde se establecía claramente la fórmula del 1+2, la declaración de Barcelona, la de Lisboa, el documento del *High Level Group* sobre multilingüismo, o el documento del grupo de intelectuales dirigido por Amin Maalouf. En todos ellos la enseñanza 'bilingüe, interdisciplinar, o de contenidos y lenguas integrados' ha sido parte de la estrategia, recomendado a partir de la enseñanza primaria. Desde Europa se han promovido innumerables proyectos, grupos de trabajo y asesores que han trabajado para proporcionar a la comunidad educativa instrumentos para la implantación de programas EICLE, al tiempo que contábamos con el nuevo Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio europeo. A esta situación

de recomendaciones y propuestas e instrumentos políticos 'top-down' evidentemente se han de añadir una enorme cantidad de iniciativas 'bottom-up' por parte de profesorado, claustros e incluso administraciones. Se diría que ambas, de hecho, se han encontrado en una simbiosis enormemente productiva. La naturaleza innovadora del EICLE ha cautivado a las administraciones, a las familias, a la comunidad educativa y al propio alumnado en nuestro entorno. El EICLE ha 'seducido'.

3. A primera vista, una de las fortalezas de AICLE es que está abierto a diversas interpretaciones ya que las diversas formas en que los idiomas se aprenden y se usan, incluida la lengua materna, deben adaptarse a un contexto local. ¿Cree usted que este aspecto también pudiera ser considerado como una debilidad?

Efectivamente, en el proyecto CLIL-COMPENDIUM al que ustedes aluden identificamos cinco dimensiones del EICLE, esencialmente ya comentadas en la primera pregunta: la cultura, el entorno sociolingüístico, la lengua, los contenidos y el aprendizaje. Esta identificación fue fruto de un trabajo de campo a lo largo y lo ancho de Europa. Se mandaron cuestionarios a miles de escuelas con programas EICLE y se les preguntaron los motivos que les habían llevado a establecer dichos programas. Pudimos, por tanto, tener una aproximación a las diferentes modalidades EICLE que se derivaban ya de entrada del énfasis que se ponía en una u otra dimensión. A continuación, los perfiles del alumnado, los niveles, los materiales a los que se tiene acceso, los requisitos de la evaluación en diferentes etapas y contextos escolares prefiguran las diferencias entre distintos programas EICLE. Yo querría destacar, sin embargo, un elemento común a todos ellos que los diferencia de los programas de escuelas internacionales, o de los programas de inmersión, y que los hace únicos: en un programa EICLE el currículo que se sigue NO es el currículo del país de la lengua meta, sino el del propio país, y la cultura del aula asimismo es la cultura del propio país. Es decir, ni el profesorado será nativo, en principio, ni los materiales serán importados del país de la lengua meta, ni los contenidos curriculares serán ajenos a los (oficiales o no) de cada país. No estamos en una situación subsidiaria, sino en una situación de apropiación de diferentes lenguas para los usos locales, desde una perspectiva europea multilingüe.

4. Hugo Baetens-Beardsmore, profesor emérito de la Universidad Libre de Bruselas, se refirió a AICLE como "crecimiento de la industria de la lingüística educativa". ¿A qué cree usted que se refería el señor Baetens-Beardsmore?

El profesor Baetens-Beardsmore ha sido una figura eminente en el recorrido de la perspectiva bilingüe/multilingüe en Europa. Él cree firmemente que el enfoque EICLE es una extensión de la perspectiva comunicativa en la enseñanza de lenguas, edificada sobre criterios muy sólidos establecidos por la lingüística aplicada en los años 80. Dicha perspectiva tiene en cuenta las condiciones en las que se aprenden las primeras lenguas en situaciones naturales de inmersión, en las que prima la

comunicación. Hugo Baetens-Beardsmore aprendió así varias de las diversas lenguas que domina como el francés, el alemán o el inglés. Además del énfasis en la comunicación, el enfoque comunicativo integra aspectos como el análisis de la lengua en uso, de la pragmática, de las reglas sociales, de los registros y de los géneros textuales para ofrecer una perspectiva que parecía inmejorable para el aprendizaje de lenguas. Más adelante se reinventó en los enfoques por proyectos y por tareas hasta acabar en los enfoques integrados que surgen, como decía más arriba, con un calado de fomento de la ciudadanía europea y una dimensión educativa que cree en la idea de 'las lenguas a través del currículo', la transversalidad de las lenguas. Podríamos añadir que el EICLE no se queda ahí, va aún más allá, y, en ese transfondo en el que la comunicación y la interacción son elementos centrales, incluye la nueva visión sobre autonomía en el aprendizaje, y el uso de las nuevas tecnologías propio del momento histórico en el que nos encontramos en pleno siglo XXI. Es en este sentido que creo que Hugo hablaba de la industria de la lingüística educativa, por la repercusión que los esfuerzos de la lingüística aplicada han tenido en el progresivo enriquecimiento de nuestra aproximación a la enseñanza de lenguas en concreto y la educación en general.

5. Según un estudio realizado por la red europea ENLU, el inglés es el medio de instrucción L2 principal en toda Europa, y se prevé que su importancia crezca a consecuencia del Proceso de Bolonia y el creciente posicionamiento global institucional. En ese contexto, ¿hay un lugar para otras lenguas, entre ellas el Español como Lengua Extranjera?

Realmente es una tarea permanente la de impulsar otras lenguas además del inglés. En aquellos países como el nuestro en los que el inglés es una asignatura pendiente se ha llegado a situaciones extremas preocupantes de caída en el olvido de otras lenguas. Parece claro que la política europea multilingüe recomienda para todos los ciudadanos y ciudadanas una competencia adecuada en dos o más lenguas segundas o extranjeras, objetivo fácil si la política lingüística es correcta, pero ciertamente difícil si no lo es.

¿Pero proqué nos cuesta tanto ver que, por ejemplo, no sólo la escuela es responsable de esta ingente tarea, sino que una televisión en versión original, un cine en versión original ofrecen posibilidades con resultados inimaginables, que parecerían milagrosos? Tenemos la suerte de que la historia y la sociedad son dinámicas, y de que la juventud es su motor. Precisamente estos días estamos viendo como, con el efecto llamada que el mercado de trabajo en Alemania está teniendo, de repente está empezando a crecer la demanda de alemán en los Centros de Idiomas. Ahora bien, los jóvenes además demandan otras lenguas, especialmente en ciudades cosmopolitas y en situaciones de oferta multilingüe, ¡no se quedan sólo con el inglés haciéndose eco de las recomendaciones europeas! Las escuelas de idiomas de ciudades como Berlín así lo demuestran. Evidentemente, la fortaleza del ELE es prueba del éxito que tiene el español, España y Sudamérica entre la juventud. El mercado es creciente y, junto al inglés, en este momento, el de mayor solvencia.

6. Dada la riqueza de su diversidad cultural y lingüística, España se está convirtiendo en uno de los líderes europeos en cuanto a práctica e investigación en torno a AICLE. ¿Podría indicarnos cómo se ha llevado a cabo el proceso de implementación de AICLE en España? ¿Destacaríamos alguna comunidad autónoma más puntera en este ámbito? ¿Podría citarnos algún ejemplo concreto de políticas educativas y/o buenas prácticas que fueran extensibles fuera de nuestras fronteras?

Es cierto lo que manifiesta un colega belga sobre el 'tsunami español del EICLE'. Realmente creo que la frustración con las lenguas extranjeras en nuestro país ha llevado a 'adoptar' el EICLE como solución a nuestro *problema*, después de que fracasara la promesa de que la introducción temprana de las lenguas extranjeras nos daría la solución, con la reforma de las enseñanzas en los años 90. En aquellos años las familias sólo pensaban en que sus hijos e hijas empezaran lo antes posible la lengua extranjera, especialmente el inglés. Realmente el EICLE daba miedo. Pronto se vio que si las horas totales de exposición no aumentaban, empezar antes no tenía ningún efecto. Y es así que, poniendo todas las esperanzas en este nuevo enfoque, hoy en día la demanda social de EICLE es imparable. Las escuelas no dan abasto. Su perfil sube si tienen programas EICLE. Y por supuesto ya no tienen necesidad de convencer a las familias de sus bondades, al contrario.

El proceso de implementación de los programas ha sido ejemplar en gran parte del estado español, con programas formativos de gran calado, medidas incentivadoras, y entusiasmo institucional. Algunas autonomías destacan sobre otras. Ahora bien, el gran tema sigue siendo la preparación y nivel del profesorado, en la que se están invirtiendo enormes esfuerzos, y el modelo lingüístico que el alumnado recibe, así como las horas totales de exposición a la lengua.

El ejemplo concreto que yo siempre cito es el del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía. La sistematicidad, impuesta por el trabajo colaborativo entre la administración y las universidades locales, ejemplar en este sentido, la dotación presupuestaria, la complejidad del plan, su carácter multilingüe son admirables. Han conseguido atraer a miles de jóvenes 'asistentes' de conversación del Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia; han elevado los niveles de lenguas extranjeras en muy pocos años, así como el perfil de los centros públicos en los que se aplican los programas.

7. ¿Qué medidas concretas se están llevando a cabo en nuestro país encaminadas a la formación específica en AICLE de futuros profesores? ¿Cuál sería, a su juicio, el perfil del "docente AICLE"?

Como ya he dicho, en nuestro país se están llevando a cabo innumerables medidas de formación permanente tales como cursos o estancias en el país de la lengua meta. Ahora bien, creo que son las medidas de formación inicial las que fallan. No se puede pensar que con un nivel B.1. como se pide para el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Formación Profesional y Escuelas de Idioma

llegaremos lejos. Tampoco con la reducción de horas dedicadas a las lenguas extranjeras en los nuevos grados de Magisterio. Es una incongruencia total el bajo nivel que se exigen en la formación inicial, con los millones gastados en la formación permanente.

8. Como usted bien sabe, el Ministerio de Educación desarrolla varios programas en el exterior en que el método AICLE resulta fundamental. ¿Qué recomendaciones podría darnos tanto para su implementación en el aula como para la formación de futuros profesores?

La primera es que una clase EICLE está basada en la interacción entre profesorado y alumnado. Hablar y comunicar es esencial. En segundo lugar que dicha comunicación puede ser multilingüe en una primera etapa, y desarrollarse tanto en la lengua que se domina como en la lengua meta, y por etapas ir instaurando una comunicación tan sólo en la lengua meta. En tercer lugar que el profesorado EICLE ha de 'didactizar' su docencia, así pensar en las estrategias de aprendizaje y promoverlas entre el alumnado. Cuarta, y muy importante, que hay que tener paciencia para aceptar las horas que llevará cubrir un temario. Será todo más lento, pero la experiencia dice que los contenidos y la cognición se desarrollan con mayor profundidad y mayor creatividad y que se aprende mucho, contenido y lengua, especialmente vocabulario y capacidad lectora.

Propuesta didáctica de una simulación: “La Central Nuclear”.

NOELIA ALCARAZO LÓPEZ
Universidad de Manchester, Reino Unido
noelia.alcarazo@manchester.ac.uk

NURIA LÓPEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Newcastle, Reino Unido
nuria.lopez@newcastle.ac.uk

Noelia Alcarazo López es profesora de español en la Universidad de Manchester, Reino Unido. Sus principales intereses de investigación se centran en la didáctica del español como lengua extranjera, la creación de material docente, la aplicación de las TICs en el aula de español y el desarrollo de estrategias para el desarrollo de la destreza oral. Sus publicaciones se centran en torno al material didáctico. Es editora de reseñas de *Vida Hispánica*, la revista de español y portugués publicada por la Association for Language Learning.

Nuria López Fernández es profesora de español en la Universidad de Newcastle, Reino Unido. Su investigación se centra en aspectos pedagógicos de la enseñanza del español como lengua extranjera, tratando temas como el aprendizaje autónomo y la diversidad de estilos de aprendizaje. Ha publicado diversos materiales didácticos y es editora de *Vida Hispánica*, la revista de español y portugués publicada por la Association for Language Learning.

Resumen:

Esta unidad didáctica presenta una simulación que trata el tema de la energía nuclear y que tiene como objetivo principal la práctica de la destreza oral en una clase de nivel B2. La actividad central consiste en un debate, en el que los estudiantes representan una reunión donde diferentes grupos de personajes discuten e intentan alcanzar un acuerdo acerca de un asunto polémico. Aunque es la interacción oral lo que tiene prioridad en la simulación propiamente dicha, a través de las actividades de pre y post simulación se introduce la práctica de las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita y de las competencias gramatical y léxica.

Palabras clave: la energía nuclear, debate, presentación de opiniones, argumentos a favor/en contra, mostrar acuerdo/desacuerdo.

INTRODUCCIÓN

Las simulaciones son actividades que suponen un reto para los estudiantes, pero son igualmente ejercicios motivadores, en parte debido al hecho de que permiten a los participantes comprobar cómo se desenvolverían en una situación real. En las simulaciones el estudiante debe usar la lengua extranjera de manera eficaz para comunicarse con éxito: produciendo enunciados gramaticalmente correctos, adecuando su discurso a las reglas sociales que rigen cada situación, y frecuentemente recurriendo a estrategias extralingüísticas como el lenguaje corporal o la improvisación. Las simulaciones ponen en funcionamiento todos los componentes que nos permiten comunicarnos con eficacia y que constituyen lo que se denomina competencia comunicativa. La competencia comunicativa implica la habilidad de utilizar tanto elementos lingüísticos (gramática, pronunciación, etc.) como extralingüísticos (gestos, distancia corporal, tono de voz, etc.), que al funcionar en conjunto hacen que seamos capaces de comportarnos de manera adecuada y de hacer un uso eficaz de la lengua. La importancia de que el lenguaje sea socialmente apropiado es un aspecto especialmente relevante en las simulaciones, donde se representan diferentes contextos de interacción que requieren la utilización de registros, expresiones corporales, etc. específicos y basados en unas normas sociales y culturales determinadas.

La principal característica de la simulación como material didáctico es que supone la implicación activa del aprendiente en la práctica de la competencia comunicativa. Lejos de ser un objetivo sencillo, el conjunto de destrezas, habilidades y conocimientos que los estudiantes deben poner en práctica al desarrollar simulaciones es bastante complejo. Sin embargo, dos aspectos concretos de este tipo de actividad hacen que el estudiante se concentre en el aspecto comunicativo y sea así capaz de desenvolverse con éxito en situaciones relativamente difíciles. El primero es el hecho de que en las simulaciones se le proporciona una nueva identidad, lo cual le da más libertad a la hora de expresarse, en cierta manera camuflándose en su "falso yo". El segundo es que situar al estudiante en una situación específica con unos objetivos claros y concretos (en este caso decidir sobre la construcción de una central nuclear) le ayuda a concentrarse en el aspecto funcional de la lengua (expresar su opinión, exponer argumentos, mostrar desacuerdo, etc.) y superar, al menos parcialmente, el miedo a cometer errores gramaticales.

Nos gustaría también en esta introducción comentar sobre el papel del profesor en las simulaciones. Como regla general, la figura del profesor en una simulación ha de quedar en un segundo plano, ya que los estudiantes se convierten en protagonistas, están a cargo de desarrollar la simulación y recae en ellos la responsabilidad de solucionar el "conflicto". Sin embargo, esto no quiere decir de ninguna manera que la función del

profesor sea por ello menos importante; es simplemente diferente. Su labor es la de guiar y apoyar a los estudiantes a través de las actividades, creando en el aula un ambiente motivador que anime a la máxima participación de todos los alumnos. El profesor presentará la situación, facilitará información sobre el contexto, explicará los objetivos con claridad, presentará y repartirá los personajes, hará comentarios al finalizar la actividad, etc.; pero en la simulación propiamente dicha se convertirá generalmente en observador, participando únicamente si es totalmente necesario.

Además de moderador, y cuando la simulación lo requiera, el profesor puede actuar de facilitador cuando vea que la discusión no conduce a una salida productiva, ofreciendo nuevas ideas o reformulando argumentos ya expuestos que puedan facilitar la negociación. Si el profesor sigue estos pasos ayudará a que el estudiante se sienta más cómodo, facilitando el aprendizaje y reduciendo la ansiedad que los ejercicios orales pueden producir. La metáfora de K. Jones resume fielmente este papel del profesor al definirlo como "a traffic controller: a person who controls the flow of traffic, tries to avoid bottlenecks, but does not tell the individual motorists the direction of their journeys" (1982, p. 40).

UNIDAD DIDÁCTICA	
SIMULACIÓN La Central Nuclear	
I PARTE DEL PROFESOR	
Duración	1 hora y media en clase (aparte del tiempo dedicado fuera de clase a realizar las actividades pre y post simulación, que equivaldrán a aproximadamente 2 horas de trabajo independiente). En la descripción de las actividades se ha incluido una duración orientativa que puede variar y adaptarse según cada grupo o situación.
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el desarrollo de la destreza oral mediante un debate. - Presentar oralmente argumentos y opiniones. - Practicar el uso de vocabulario y expresiones para dar/pedir opinión, mostrar acuerdo/desacuerdo, contradecir, interrumpir, etc. - Afianzar y aumentar el vocabulario relacionado con el medio ambiente y la energía nuclear. - Leer y extraer información de textos escritos. - Interactuar con compañeros y participar con intervenciones orales.
Destrezas	Expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora e interacción oral.
Contenidos gramaticales	Tiempos verbales de presente, pasado y futuro; verbos de opinión; usos de indicativo y subjuntivo con verbos de opinión; conectores.
Contenidos funcionales	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir y exponer información obtenida mediante la lectura. - Expresar opiniones y hacer valoraciones. - Expresar gustos y preferencias. - Mostrar acuerdo/desacuerdo.
Contenidos léxicos	Léxico relacionado con el medio ambiente y la energía nuclear.
Destinatarios	Estudiantes de nivel B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
Desarrollo	La lectura de textos en la Actividad 1 de pre-simulación debe hacerse como trabajo independiente antes de la clase. Proponemos dos textos: la mitad de los estudiantes en la clase trabajará con el Texto 1 y la otra mitad con el Texto 2. <u>Minuto 0-15:</u> Actividad 1 de pre-simulación. Se forman parejas compuestas por un estudiante que ha trabajado con el texto 1 y un estudiante que ha

trabajado con el texto 2. Cada estudiante le expone a su compañero/a las ideas principales del texto que ha leído (actividad A) y su opinión como respuesta a la actividad C. Las respuestas a la actividad B pueden comentarse en clase o entregarse al profesor para su corrección.

Minuto 15-25:

Actividad 2 de pre-simulación. En grupos de tres personas, se comentan los dibujos (descripción del dibujo, significado del contenido, etc.).

Minuto 25-40:

Actividad 3 de pre-simulación. Esta actividad tiene como objetivo practicar el vocabulario específico que ha aparecido en los dos textos, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con palabras y frases que les serán útiles en el debate que realizarán a continuación. El profesor debe fotocopiar y ampliar las tarjetas que aparecen en la siguiente sección de esta unidad didáctica. Se recortan las tarjetas y se colocan extendidas sobre la mesa con las palabras boca abajo. Por turnos, cada estudiante debe dar la vuelta a dos tarjetas, si éstas contienen la misma palabra el estudiante debe formar una oración utilizándola y quedarse con las tarjetas. Si las dos tarjetas contienen palabras diferentes debe colocarlas de nuevo como estaban y dejar el turno al siguiente jugador. El estudiante que consiga hacerse con más parejas de palabras será el ganador.

Se puede jugar en parejas o grupos de 3 personas.

Minuto 40-55:

Se explica la situación que se va a debatir y se distribuye a los estudiantes en los cinco grupos que representarán a los personajes: vecinos del pueblo, propietarios de la central, etc. Es importante que los estudiantes entiendan bien la situación, los objetivos y la información sobre su personaje.

Se les dejará unos minutos para que preparen los argumentos que utilizarán más tarde en el debate y que pregunten dudas de vocabulario, etc. También se les recomienda leer el cuadro de "Frases útiles para el debate".

Minuto 55-80:

Simulación. Esta es la parte principal de la clase: el debate oral. Se preparará la clase para que todos los estudiantes se vean y puedan participar. El debate será moderado por el alcalde, que debe asegurarse de que todos los participantes tienen la oportunidad de intervenir.

Minuto 80-90:

Comentario de errores y retroalimentación.

Las actividades de post-simulación se harán como tarea de consolidación y se entregarán al profesor para su corrección.

Material para la Actividad 3 de pre-simulación.

RADIATIVIDAD	RADIATIVIDAD
SUMINISTRAR ENERGÍA	SUMINISTRAR ENERGÍA
RESIDUOS RADIATIVOS	RESIDUOS RADIATIVOS
ALMACÉN NUCLEAR	ALMACÉN NUCLEAR
DEMANDA DE ENERGÍA	DEMANDA DE ENERGÍA
DESARROLLO SOSTENIBLE	DESARROLLO SOSTENIBLE
CENTRAL NUCLEAR	CENTRAL NUCLEAR
CONSUMO ENERGÉTICO	CONSUMO ENERGÉTICO
ALTERNATIVAS ENERGÉTICAS	ALTERNATIVAS ENERGÉTICAS
FUENTES DE ENERGÍA RENOVABLES	FUENTES DE ENERGÍA RENOVABLES
ENERGÍAS AGOTABLES	ENERGÍAS AGOTABLES

<p>Soluciones</p>	<p>Pre-simulación: Texto 1</p> <p>B. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas según el texto. Corrige las falsas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cualquier radiactividad generada tarda años en desaparecer. FALSO: <i>Ciertas formas de reactividad desaparecen rápidamente, algunas incluso en cuestión de horas.</i> - Los beneficios de la radiactividad para nuestra calidad de vida son muy escasos. FALSO: <i>La radiactividad tiene múltiples aplicaciones en aspectos que mejoran nuestra calidad de vida, tales como la salud y la energía.</i> - Es especialmente peligroso que los residuos radiactivos entren en contacto con la humedad. VERDADERO. - La empresa COVRA no tuvo dificultades para elegir un lugar para el cementerio nuclear en Holanda. VERDADERO. <p>Pre-simulación: Texto 2</p> <p>B. Continúa estas oraciones con información extraída del texto (pero sin copiar literalmente de él): En este caso se ofrece una versión de las posibles soluciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un desarrollo sostenible es posible si <i>se ponen en marcha medidas que proporcionen la cantidad de energía que necesitamos y que fomenten el uso racional y la protección del medio ambiente.</i> - Las condiciones climáticas <i>no afectan en absoluto a la creación de energía nuclear.</i> - La eliminación de residuos <i>se lleva a cabo de forma muy estricta, para garantizar la seguridad.</i> - La prueba del carbono 14 <i>se realiza gracias a la energía nuclear y es por lo tanto uno de los ejemplos de cómo esta fuente de energía puede ser positiva.</i>
--------------------------	---

II PARTE DEL ALUMNO

Actividades de pre-simulación

ACTIVIDAD 1

TEXTO 1



Lee el texto y realiza las actividades que aparecen a continuación.

¿DÓNDE CONSTRUIMOS EL ALMACÉN NUCLEAR?

JOSÉ CERVERA - MADRID 26.01.2010 (Adaptado)

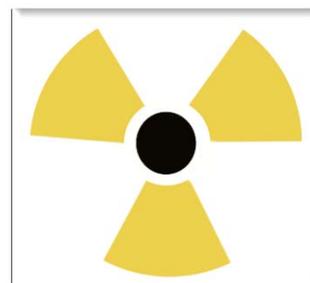
(<http://www.rtve.es/noticias/20100126/donde-construimos-almacen-nuclear/314395.shtml>)

Imagen tomada de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

La radiactividad ha resultado ser enormemente útil para la humanidad. Hemos aprendido a utilizarla para muchas cosas, desde detectar y curar enfermedades hasta producir electricidad, pasando por suministrar energía a naves espaciales o vigilar la calidad de soldaduras y tuberías.

Por no mencionar los sucios usos bélicos. El problema con la radiactividad es que no se desconecta una vez que hemos terminado de utilizarla: que no es posible abolirla o eliminarla. Tan sólo es posible cambiarla de lugar, por lo cual todos los usos (pacíficos o no) generan residuos cargados de radiactividad.

La radiactividad se disipa de forma natural, a veces muy rápidamente. Algunos isótopos usados en medicina o en investigación apenas duran un par de horas, o días; transcurrido el periodo pierden su capacidad de emitir radiación y son, por tanto, seguros.



Pero hay otros que tienen periodos de actividad mucho más largos, de modo que para que dejen de ser peligrosos hay que mantenerlos alejados de la gente durante mucho, muchísimo tiempo. Miles o decenas de miles de años, como poco.

Hay que encontrar un almacén apartado de la gente donde los residuos se puedan dejar para que pierdan su radiactividad sin ser alterados. Y, sobre todo, sin que se escapen antes de tiempo al medio natural, donde podrían provocar serios problemas.

El agua no debe llegar al almacén nuclear

De ahí que la humedad resulte ser uno de los problemas clave para el almacenamiento de residuos nucleares. Porque si el agua llega a donde están los residuos, a largo plazo acabará por minar cualquier estructura, por corroer cualquier contenedor y por provocar cambios químicos en cualquier material, liberando así los contenidos radiactivos al ambiente.

Y nadie quiere eso ni ahora, ni dentro de 1.000 años, ni dentro de 30.000. Para colmo, está el calor. Las sustancias radiactivas se calientan, tanto como para poder llegar a debilitar estructuras o materiales si no son convenientemente refrigeradas. Cualquier sistema de almacenamiento de residuos tiene así que asegurar que la temperatura

está controlada y además que el agua se mantiene lejos.

De ahí las tremendas dificultades para encontrar dónde construir un almacenamiento a largo plazo donde dejar los residuos para siempre y olvidarse de ellos.

¿Cómo funcionará el cementerio nuclear?

El proceso en una instalación de este tipo es simple: los residuos, previamente inertizados mediante su inclusión en hormigón o vitrificación y encerrados en contenedores especiales de altísima resistencia, llegan a la planta y son descargados.

Allí se transportan a unas bóvedas especiales donde son almacenados a cubierto. Del calor se ocupa un sistema de ventilación por convección natural. La protección es pasiva, de modo que ninguna avería o desatención puedan causar las condiciones para que haya liberación de radiación. El almacén tampoco genera nuevos residuos como consecuencia de su actividad.

A diferencia de lo que está ocurriendo en España, el proceso de selección del lugar en Holanda fue relativamente poco polémico. La empresa COVRA inició el estudio de lugares deseables, seleccionó 12 en todo el país, y finalmente mediante un diálogo con las autoridades locales seleccionó 2 candidatos firmes.

El ganador hizo valer menores exigencias económicas y su cercanía a una central nuclear en activo, y eso fue todo. Los holandeses son, quizá, más maduros políticamente, y saben que para poder disfrutar de las ventajas de la energía nuclear hay que paliar sus inconvenientes. Y en algún lugar hay que almacenar la basura radiactiva, aunque sólo sea temporalmente y mientras se decide dónde construir el vertedero definitivo. Eso sí: siempre fresquita y a salvo del agua.

Actividades

- A. Enumera las 5-6 ideas principales discutidas en el texto.

- B. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas según el texto. Corrige las falsas.
 - a. Cualquier radiactividad generada tarda años en desaparecer.
 - b. Los beneficios de la radiactividad para nuestra calidad de vida son muy escasos.
 - c. Es especialmente peligroso que los residuos radiactivos entren en contacto con la humedad.
 - d. La empresa COVRA no tuvo dificultades para elegir un lugar para el cementerio nuclear en Holanda.

- C. ¿Tú te opondrías a la construcción de un almacén nuclear cerca de tu casa? Explica.

TEXTO 2



Lee el texto y realiza las actividades que aparecen a continuación.

ENERGÍA NUCLEAR Y DESARROLLO SOSTENIBLE

(<http://www.formaselect.com/areas-tematicas/Medio-Ambiente/La-Energia-Nuclear-a-Debate.htm>)

El desarrollo económico-social y el progreso tecnológico no son posibles sin un suministro garantizado de energía. Dado que la demanda de energía crece anualmente y su producción tiene un gran impacto en el medio ambiente y que las fuentes de energía son limitadas, para llegar a un Desarrollo Sostenible es imprescindible crear un plan de estrategia energética que garantice un suministro suficiente y favorezca la eficiencia energética y el uso racional de la energía motivando hacia el ahorro, a la vez que combine distintas fuentes de energía para producir el menor impacto posible para el medio ambiente.

La Energía Nuclear aporta un 33% de la energía consumida en Europa, de manera limpia, sin emisiones de gases de efecto invernadero y causantes de la lluvia ácida y sin perjudicar la capa de ozono. Además las centrales nucleares producen cantidades muy pequeñas de residuos sólidos en proporción a las grandes cantidades de electricidad que producen y el efecto de las emisiones líquidas y gaseosas en el medio ambiente es inapreciable. Otro problema distinto, es donde almacenar los residuos que se producen.

Por otro lado la Energía Nuclear no está sujeta a cambios en las condiciones climáticas, sino que las centrales nucleares operan 24 horas al día durante los 365 días del año, lo que supone una gran garantía de suministro. Además no sufre fluctuaciones imprevisibles en los costes y no depende de suministros del extranjero, lo que produce precios estables a medio y largo plazo.

Si la Energía Nuclear es la solución a nuestros problemas de suministro de energía de forma limpia y sin impacto medioambiental, ¿por qué existe un profundo debate en cuanto a su desarrollo y utilización?

Gran parte del problema es la preocupación de la opinión pública en cuanto a la aceptación de la energía nuclear por los siguientes aspectos:

- Posibles usos bélicos, ya que los combustibles nucleares son los materiales con que se fabrican las armas nucleares.
- El riesgo de accidentes que originen consecuencias tan graves como el ocurrido en la central de Chernobil.
- El alto nivel de radiactividad de las diferentes fases del ciclo nuclear, sobre todo en la eliminación de residuos.

Todos estos residuos se clasifican y se almacenan en bidones de acero que se encierran en contenedores de cemento en instalaciones designadas y preparadas para la gestión y almacenamiento de los residuos de forma segura hasta que la radiactividad alcance el nivel de la radiación natural.

Además los vertidos al exterior de las centrales nucleares son mínimos y son sobre todo muy diluidos en líquidos a través del canal de descarga y grandes cantidades de aire con muy baja radiactividad a través de la chimenea.

Además de para la producción de electricidad y al margen de las aplicaciones bélicas, la energía nuclear tiene grandes beneficios en muchos campos como:

- Agricultura y Alimentación.- En control de plagas de ciertos insectos. De igual modo, irradiando algunas semillas se consiguen mutaciones que dan lugar a nuevas variedades más resistentes y productivas.
- Conservación de alimentos.- En muchos países se utiliza cierto tipo de radiación, inofensiva para la salud humana, para aumentar el período de conservación de varios alimentos.
- Hidrología.- También se utiliza en estudios de aguas tanto superficiales como subterráneas.
- Medicina.- En veterinaria, para crear vacunas para enfermedades del ganado. En medicina se utilizan fármacos radiactivos para estudiar diversos órganos, también se utilizan terapias nucleares para combatir el cáncer.
- Medio Ambiente.- La radiación se utiliza para detectar diversos contaminantes.
- Industria e investigación.- Por ejemplo se utiliza en arqueología, como la prueba del carbono 14.

Actividades

- A. Enumera las 5-6 ideas principales discutidas en el texto.
- B. Continúa estas oraciones con información extraída del texto (pero sin copiar literalmente de él):
- a. Un desarrollo sostenible es posible si.....
 - b. Las condiciones climáticas.....
 - c. La eliminación de residuos.....
 - d. La prueba del carbono 14.....
- C. ¿Estás de acuerdo con las preocupaciones públicas que se plantean en el texto? Argumenta tu respuesta.

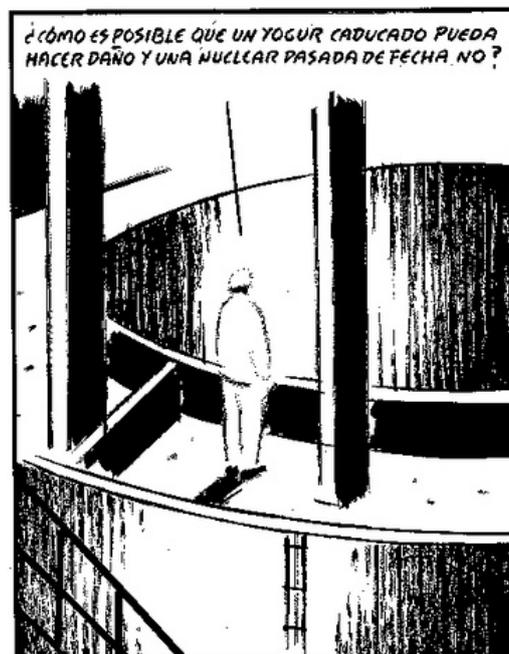
ACTIVIDAD 2

En grupos de tres personas, comentad los siguientes dibujos: ¿qué aparece en ellos?, ¿qué significado tienen?, ¿a qué se refieren?, ¿te parecen inteligentes/irónicos/divertidos, etc?



elroto@inicia.es

<http://almacennuclear.files.wordpress.co> 1



elroto.elpais@gmail.com

<http://eldescodificador.files.wordpress.1>

ACTIVIDAD 3

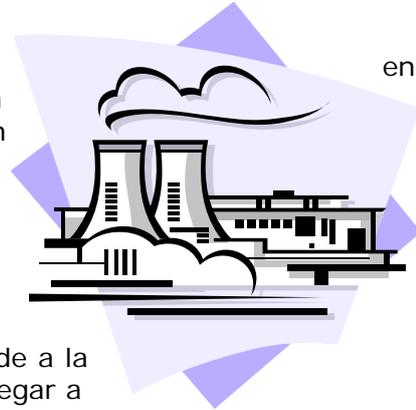
El juego de las parejas de palabras. Por turnos, cada jugador debe dar la vuelta a dos tarjetas, si éstas contienen la misma palabra debe formar una oración utilizándola y quedarse con las tarjetas. Si las dos tarjetas contienen palabras diferentes debe

colocarlas de nuevo como estaban y dejar el turno al siguiente jugador. El jugador que consiga hacerse con más parejas de palabras será el ganador.

Simulación

SITUACIÓN:

Existe una propuesta para construir una central nuclear vuestra localidad, donde la noticia ha causado una gran polémica e incluso enfrentamientos entre vecinos con diferentes opiniones. El Alcalde ha decidido convocar una reunión en el Ayuntamiento con representantes de diferentes grupos.



OBJETIVO:

En la reunión se debatirá y se deberá decidir si se accede a la construcción de la central nuclear. Para ello habrá que llegar a un acuerdo sobre la construcción o negociar las posibles cláusulas en el contrato (periodo de prueba, energías alternativas, protocolo de seguridad, etc....). Si no se llegara a un acuerdo se puede efectuar una votación general sobre el tema. Durante la reunión, el alcalde será el responsable de que todos hablen además de asegurarse de que mantengan un tono respetuoso.

PERSONAJES:

Leed vuestro papel con atención, organizad los argumentos que queréis exponer y pensad en cuál es vuestro objetivo en esta reunión. Recordad que además de la información que se os proporciona sobre vuestro grupo debéis añadir más datos de vuestra propia creación. No olvidéis incorporar y tratar las ideas debatidas en los textos escritos.

Vecinos del pueblo

Habéis vivido durante muchos años en esta localidad y algunos de vosotros trabajáis en el campo cultivando tierras o criando ganado. La construcción de esta central os preocupa por el posible impacto que tendrá en vuestro trabajo.

Empresa que construiría la central

Es una gran oportunidad económica que se os presenta ya que de esta construcción podéis sacar unos beneficios máximos. Comprendéis que la energía nuclear no está bien vista y necesitáis "vender" esta idea al resto de las personas de la reunión.

Alcalde y concejales del ayuntamiento

La idea de construir una central nuclear es bastante atractiva ya que aportará beneficios además de ofrecer otros beneficios para la localidad como la creación de trabajo, etc. Por otra parte estáis preocupados por la reacción de los vecinos que al final son los que os mantienen en el puesto que tenéis. Aceptaréis la propuesta que más votos alcance al final de esta reunión.

Miembros del partido ecologista

Estáis indignados con la idea de una central nuclear en vuestra región, ya que puede afectar a la flora y fauna del lugar. Además las consecuencias de cualquier accidente en la central serían catastróficas. En el pasado se han intentado llevar a cabo proyectos de este tipo y no siempre se ha tenido en cuenta vuestra opinión, por eso en esta ocasión no pensáis dejar que los planes sigan adelante hasta que todos los puntos estén bien aclarados.

Jóvenes del pueblo

El nuevo proyecto tiene mucho potencial para el futuro del pueblo. Muchos de vosotros no os queréis ir del pueblo y esta idea representa una posibilidad de nuevas oportunidades de trabajo, eso sin contar con los beneficios que la industria tendrá en otros sectores. Creéis que es momento de darle paso al desarrollo y que se apliquen nuevas tecnologías.

FRASES ÚTILES PARA EL DEBATE

No, no, lo que quiero decir es que...

Perdón por la interrupción, pero... /

Perdona/e que te/le interrumpa, pero... / ¿Puedo añadir algo?

Perdone, es que todavía no he terminado / Déjeme terminar, por favor

(No) Estoy (totalmente / absolutamente) de acuerdo pero... /

Estoy a favor / en contra de su propuesta porque ...

Volviendo a la idea antes mencionada...

*Me alegro de que **mencione** eso porque...*

*Yo no digo que no **tenga** usted razón sino que...*

Actividad de post-simulación



Elige **una** de las siguientes opciones:

- A. Escribe una carta al periódico local expresando tu apoyo u oposición a la construcción de una central nuclear en tu pueblo. Recuerda que debes utilizar un lenguaje formal. Aquí tienes una posible estructura de tu texto: explica la situación y por qué te diriges al periódico; expón tu punto de vista; enumera tus argumentos; escribe una conclusión y añade qué desenlace esperas que tenga la situación.

- B. Lorenzo Casas es un conocido científico defensor de la energía nuclear. Sus opiniones han hecho que algunos lo odien y lo acusen de irresponsable, mientras que otros utilizan sus argumentos como prueba de que no existe una alternativa real a la energía nuclear. Trabajas como periodista en el periódico más leído de la región donde se planea construir una central nuclear. Vas a entrevistar a Lorenzo Casas. Piensa en posibles preguntas y respuestas y redacta la entrevista.
- C. Te llamas Lorena Méndez y representas al Partido Ecologista en las próximas elecciones regionales. El punto más destacado de vuestro programa electoral es vuestra total oposición a la construcción de una central nuclear en vuestra región. Vas a dar la última charla de la campaña electoral en la capital de tu región. Escribe tu discurso.

Bibliografía

- Anderson, Jason: *Role Plays for Today*. Delta Publishing, 2006.
- Cervera, José "¿Dónde construimos el almacén nuclear?"
<http://www.rtve.es/noticias/20100126/donde-construimos-almacen-nuclear/314395.shtml>
- "Energía Nuclear y Desarrollo Sostenible", <http://www.formaselect.com/areas-tematicas/Medio-Ambiente/La-Energia-Nuclear-a-Debate.htm>
- Jones, Ken: *Simulations in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1982
- Jones, Ken: *Simulations. A Handbook for Teachers and Trainers* (tercera edición). Nichols Publishing, 1995.
- Pérez Gutiérrez, Manuel: "La Dramatización como Recurso Clave en el Proceso de Enseñanza y Adquisición de Lenguas", *Glosas Didácticas*, N°12, 2004, pp. 70-80.

Formación de palabras y ELE: una propuesta didáctica para la enseñanza de la formación de verbos por prefijación en español a discentes italianos

MARÍA TADEA DÍAZ HORMIGO
Universidad de Cádiz
tadea.diaz@uca.es

María Tadea Díaz Hormigo, doctora en Filología Hispánica, es profesora titular de Lingüística General de la Universidad de Cádiz desde 1998. Pertenece al Grupo de investigación de excelencia del Plan Andaluz de Investigación "Semaínein" (HUM 147). Su docencia y su actividad investigadora se centran en los ámbitos de la morfología, la semántica léxica, la formación de palabras, la neología lingüística, la sintaxis y semántica suboracionales y oracionales y la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, como lo testimonian, sobre todo, sus libros *Esquemas sintáctico-semánticos de las construcciones con sustantivo en posición nuclear* (1994), *La categoría lingüística sustantivo* (1998), *Sintaxis y semántica de la construcción con sustantivo en posición nuclear* (1998), *Disciplinas lingüísticas y formación de palabras* (2000) y *Morfología* (2003); las conferencias y seminarios impartidos en distintos foros nacionales e internacionales; sus artículos publicados en revistas internacionales y nacionales (*Revista Española de Lingüística*, *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, *Lingüística Española Actual*, *Lingüística*, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, *Español Actual*, *Frecuencia-L*, *Estudios de Lingüística Española (EliEs)*, *Lingüística en la Red*, *Contextos*, *Pragmalingüística*, *LynX. Panorámica de estudios lingüísticos*, *Revista de Investigación Lingüística*, *Revista de Filología*, *Revista de Lexicografía*, etc.), y su participación en distintos proyectos de investigación, financiados por el M.E.C. y los Fondos Feder en el marco de los proyectos I + D, la Junta de Andalucía, la Unión Europea o Fundación "Alexander von Humboldt".

Resumen: En este artículo presentamos un seminario sobre la formación de verbos por prefijación en español, diseñado para su impartición, inicialmente, a alumnos italianos aprendices de español, si bien puede ser aplicado a discentes de cualquier otra lengua. En este sentido, tras una breve introducción referida a cuestiones metodológicas y un apartado de repaso de las nociones básicas para la correcta adquisición-aprendizaje de los contenidos fundamentales (en concreto, nos referimos a los conceptos de *formación de palabras*, *derivación*, *prefijación*, *sufijación* y *parasíntesis*), abordamos los tres procedimientos de formación de verbos en español: la formación de verbos por sufijación, la formación de verbos por prefijación y la formación de verbos por prefijación y sufijación simultáneas o

parasíntesis, deteniéndonos, obviamente, dado el tema de este seminario, sobre todo en los dos últimos. Todo ello se ofrece acompañado de abundante ejemplificación y prestando especial atención al proceso de formación y la paráfrasis explicativa del significado de cada unidad verbal formada. Estos contenidos teóricos-prácticos son paralelamente completados con la realización de actividades prácticas y ejercicios. Con la publicación de este trabajo pretendemos contribuir a paliar la escasez de artículos específicos de formación de palabras dedicados *ex profeso* a alumnos de español como segunda lengua, así como la deficiente atención prestada a este tema en las monografías y los artículos de ELE.

Palabras clave: formación de palabras, derivación, prefijación, parasíntesis, verbo, español como LE

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de este artículo es presentar el seminario que, bajo el título "Formación de palabras: la formación de verbos por prefijación en español", hemos impartido recientemente a alumnos de la Università degli Studi Roma Tre matriculados en la asignatura *Lingua e Traduzione Spagnola I*¹. De lo indicado se infiere que los discentes conformaban un grupo homogéneo de aprendices de español, italianos y adultos, que se habían iniciado recientemente en la enseñanza-aprendizaje de esta lengua – concretamente, solo seis meses antes- y en su propio país –por tanto, mediante el denominado método explícito-. No obstante, durante las clases o sesiones pedagógicas de nuestro seminario procedimos alternando esta enseñanza explícita con el método implícito o de inmersión, dirigiéndonos siempre a los aprendices, tanto oral como gráficamente, en español.

Respecto a los contenidos teóricos y prácticos que impartimos y los ejercicios planificados para la asimilación-adquisición de dichos contenidos, es obligado mencionar que, tanto unos como otros, resultaron de la reelaboración, con las modificaciones y adaptaciones que nos parecieron oportunas, dadas las características de los discentes y las condiciones de enseñanza de la L2, de las consideraciones que sobre la prefijación en general y sobre la prefijación verbal en particular figuran en las monografías referidas a los diversos procedimientos de formación de palabras en español de Almela Pérez (1999: 50-70 y 187-196), Alvar Ezquerro (1993: 39-43, 49-50 y 65-73), Jover (1999:34-40), Lang (1990: 213-219, 220-240 y 241-244), Miranda (1994: 53-62, 67-78 y 79-100), Pérez Cino (2002: 10-32, 65-67, 89-93 y 99-100) y Varela Ortega (2005: 31-34, 57-71 y 115-119),

¹ Esta actividad ha sido desarrollada en el marco del PROGRAMA DE MOVILIDAD DOCENTE ERASMUS a partir del convenio de intercambio docente y de estudiantes suscrito por el Dipartimento di Linguistica de la Università degli Studi Roma Tre y el área de Lingüística General de la Universidad de Cádiz. En este sentido, a través de estas líneas, quiero expresar mi agradecimiento a los profesores Raffaele Simone y Monica Palmerini, del Dipartimento di Linguistica de la Università degli Studi Roma Tre, por su acogida y por las atenciones dispensadas durante mi estancia. Asimismo, quiero transmitir mi gratitud a la profesora Simona Margonari, docente responsable de los cursos de italiano del Centro Superior de Lenguas Modernas de la Universidad de Cádiz, por su cordial asesoramiento durante la preparación de mi estancia y la revisión de los contenidos impartidos en el seminario.

así como en los artículos específicos sobre el tema de Serrano-Dolader (2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2005c, 2006a, 2006b y 2006c), si bien los ejercicios, actividades prácticas y materiales y recursos didácticos que se pueden encontrar en estas fuentes bibliográficas han sido completados con los recursos diseñados por Serrano-Dolader (2005d, 2005e, 2006d y 2006e) y con las reflexiones derivadas de la lectura del taller práctico basado en la metodología de *Language Awareness* diseñado por La Torre Ródenas (2000). Asimismo, tuvimos en cuenta las aserciones y presupuestos que sometimos a valoración en anteriores publicaciones nuestras sobre la formación de palabras (cf. Díaz Hormigo 2000, 2001, 2003, 2004, 2006, en prensa a, en prensa b y en prensa c) y los de los estudios de Serrano Dolader (1999) y Varela Ortega y Martín García (1999).

Para la reproducción en este artículo de los contenidos impartidos en nuestro seminario seguimos estrictamente el índice y la secuenciación de los mismos dispuestos en el desarrollo de nuestra actividad docente. Así, tras un breve repaso a las nociones que resultan básicas para la perfecta adquisición-asimilación de la materia docente, esto es, las de *formación de palabras, derivación, prefijación, sufijación y parasíntesis* (cf. apartado 2.), abordamos la formación de verbos en español (cf. apartado 3.), para desarrollar detenidamente los tres procedimientos derivativos de los que resultan verbos en español, esto es, la formación de verbos por sufijación (cf. apartado 4.), la formación de verbos por prefijación (cf. apartado 5.) y la formación de verbos por prefijación y sufijación simultáneas o parasíntesis (cf. apartado 6.), deteniéndonos, fundamentalmente, dado el tema de nuestro seminario, en estos dos últimos recursos de formación de verbos en español.

Durante la impartición y exposición de estos contenidos, hemos procurado huir de la práctica, común en las monografías y artículos de ELE, al igual que en los manuales generales de formación de palabras dirigidos a hablantes nativos, de incluir listados de prefijos y sufijos ordenados alfabéticamente, pues nuestra experiencia docente en la impartición de seminarios sobre formación de palabras a alumnos de ELE ha revelado que esta sistematización no conduce a ningún resultado satisfactorio para la enseñanza-aprendizaje de las palabras derivadas en español. En vez de ello, para presentar a los discentes de ELE los procedimientos de formación de verbos en español, hemos optado por atender a los siguientes criterios:

- 1) la vitalidad y productividad que presentan actualmente los prefijos y sufijos que dan lugar a la formación de verbos en español, seleccionando para la exposición solo aquellos que en el español actual resultan más fecundos y rentables;
- 2) las categorías lingüísticas (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio) de las palabras o bases léxicas a las que se adjuntan los prefijos y sufijos, sin

- 3) los valores o matices significativos y los significados que transmiten los sufijos y prefijos seleccionados, presentando estos agrupados y clasificados de acuerdo con estos valores o contenidos semánticos, e intentando plasmar algún tipo de asociación cognitiva o conceptual entre ellos,

todo ello acompañado de ejemplificación de formaciones verbales, especificando el proceso de formación de las mismas y, en consecuencia, las correspondientes paráfrasis.

En cualquier caso, desde una perspectiva más amplia y general, con la publicación de nuestro seminario en este medio pretendemos contribuir a paliar la tantas veces denunciada (cf., entre otros, Varela Ortega 2003 y Serrano-Dolader 2004 y 2005a) escasez de artículos específicos de formación de palabras dedicados *ex profeso* a alumnos de español como segunda lengua, así como la deficiente atención prestada a este tema en las monografías y los artículos de ELE.

2. LOS CONCEPTOS DE FORMACIÓN DE PALABRAS, DERIVACIÓN, PREFIJACIÓN, SUFIJACIÓN Y PARASÍNTESIS

Entendemos por *formación de palabras* (cf. Díaz Hormigo 2000: 7 y 2003: 27 y 276-277) el conjunto de procedimientos de que dispone una lengua para crear nuevas palabras a partir de unidades lingüísticas (palabras y morfemas) preexistentes en tanto que ya pertenecientes a esa lengua. La formación de palabras abarca, pues, los mecanismos de la derivación, la composición y la parasíntesis.

Definimos *derivación* como el procedimiento de formación de palabras por a) la adición de afijos a palabras (bases léxicas) ya existentes en la lengua (ej.: *paciente* 'paziente' → *impaciente* 'impaziente', *flor* 'fiore' → *florece* 'fiorire', *rodilla* 'ginocchio' → *arrodillar(se)* 'inginocchiare(si)'); b) la supresión de sufijos a palabras (bases léxicas) ya existentes en la lengua (ej.: *legislar* 'legiferare', a partir de *legislador* 'legislatore'), o c) el intercambio o sustitución de sufijos en palabras (bases léxicas) ya existentes en la lengua (ej.: *independiente* 'indipendente', de *independencia* 'indipendenza').

Denominamos *prefijación* a la derivación por la adición antepuesta de afijos a palabras o bases léxicas (ej.: *paciente* 'paziente' → *impaciente* 'impaziente') y *prefijos* a los afijos que aparecen antepuestos a la palabra o base léxica. Es *sufijación* la derivación por la adición pospuesta de afijos a palabras o bases léxicas (ej.: *flor* 'fiore' → *florece* 'fiorire') y son *sufijos* esos afijos pospuestos a las bases léxicas. Y recibe el nombre de *parasíntesis* la derivación por la adición antepuesta y pospuesta de afijos a una misma

palabra o base léxica –por tanto, adición de prefijos y sufijos simultáneamente- (ej.: *rodilla* ‘ginocchio’ → *arrodillar(se)* ‘inginocchiare(si)’).

3. LA FORMACIÓN DE VERBOS EN ESPAÑOL

Partimos de dos ideas fundamentales:

1) los infinitivos de los verbos en español terminan en los sufijos

- -ar: *hablar* ‘parlare’², *lavar* ‘lavare’
- -er: *comer* ‘mangiare’, *creer* ‘credere’
- -ir: *preferir* ‘preferire’, *dormir* ‘dormire’

y en estas terminaciones o sufijos de los verbos recae siempre el acento de intensidad, y

2) se forman verbos en español a partir de otras palabras (base léxica) añadiendo

- sufijos: *líder* ‘leader’ → *liderar* “ser líder”
- prefijos: *leer* ‘leggere’ → *releer* “volver a leer”
- prefijos y sufijos a la vez: *botón* ‘bottone’ → *abotonar* “poner el botón/los botones”

Estas tres posibilidades quedan esquematizadas en las tablas que aparecen a continuación:

■ Formación de verbos por sufijación:

PALABRA (BASE LÉXICA)	SUFIJO	VERBO
<i>líder</i>	<i>-ar</i>	<i>liderar</i>

■ Formación de verbos por prefijación:

PREFIJO	PALABRA (BASE LÉXICA)	VERBO
<i>re-</i>	<i>leer</i>	<i>releer</i>

■ Formación de verbos por prefijación y sufijación simultáneas (parasíntesis):

PREFIJO	PALABRA (BASE LÉXICA)	SUFIJO	VERBO
<i>a-</i>	<i>botón</i>	<i>-ar</i>	<i>abotonar</i>

² Entre comillas simples, señalamos, cuando procede, la traducción al italiano de la unidad léxica correspondiente.

En lo que sigue desarrollaremos cada uno de estos recursos de formación de verbos en español, aunque, dado el tema de nuestro seminario, nos detendremos, fundamentalmente, en la formación de verbos por prefijación y en la formación de verbos por prefijación y sufijación simultáneas, y estarán relacionados con estos dos procedimientos de formación de verbos los ejercicios y actividades prácticas que propondremos para su realización.

4. LA FORMACIÓN DE VERBOS POR SUFIJACIÓN EN ESPAÑOL

Como ya hemos señalado, en español se pueden formar verbos a partir de otras palabras (bases léxicas) añadiendo sufijos, esto es, afijos pospuestos a la palabra que será la base léxica para el nuevo verbo. Así, de *líder* 'leader' → *liderar* "ser líder".

En este apartado intentaremos responder a dos cuestiones:

- 1) ¿qué sufijos se usan con mayor frecuencia para la formación de verbos en español?
- 2) ¿de qué palabras (bases léxicas) se forman verbos con sufijos en español?

Para contestar a la primera pregunta, haremos referencia a los sufijos que son más productivos en la formación de verbos en español, mientras que la respuesta a la segunda resultará de atender a la categoría lingüística (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio) de la palabra sobre la que se aplica el procedimiento de la sufijación, esto es, la de aquella palabra a la que se le añade el sufijo para la formación del verbo.

Pues bien, ¿qué sufijos se usan con mayor frecuencia para la formación de verbos en español? Son cinco, principalmente, los sufijos más rentables y productivos en la formación de verbos en español:

- *-ar*: tapón 'tappo' → *taponar* "poner un tapón"
- *-ear*: gol 'gol' → *golear* "marcar uno o más goles"
- *-ificar*: santo 'santo' → *santificar* "hacer santo"
- *-izar*: esclavo 'schiavo' → *esclavizar* "hacer esclavo"
- *-ecer*: flor 'fiore' → *floreecer* "echar flores"

Pero no hay reglas que indiquen qué sufijo se usa en cada caso.

Y ¿de qué palabras (bases léxicas) se forman verbos con sufijos en español?

- de *sustantivos*: tapón → taponar, gol → golear, flor → florecer, esclavo → esclavizar
- de *adjetivos*: santo → santificar, húmedo 'umido' → humedecer "poner húmedo"
- de *verbos*: cantar 'cantare' → canturrear "casi cantar, a media voz; tararear"

Lo expuesto queda esquematizado, a modo de resumen, en la siguiente tabla:

FORMACIÓN DE VERBOS POR SUFIJACIÓN EN ESPAÑOL (RESUMEN)		
BASE	SUFIJO	EJEMPLO
■ SUSTANTIVO	-ar -ear -ecer -izar	tapón → tapon <u>ar</u> gol → go <u>lear</u> flor → flore <u>cer</u> esclavo → esclav <u>izar</u>
■ ADJETIVO	-ificar -ecer	santo → santif <u>icar</u> húmedo → humed <u>ecer</u>
■ VERBO	-ear	cantar → canturr <u>ear</u>

5. LA FORMACIÓN DE VERBOS POR PREFIJACIÓN EN ESPAÑOL

Igualmente, en español se pueden formar verbos a partir de otras palabras (bases léxicas) ya existentes añadiéndoles prefijos, esto es, afijos antepuestos. Así, de *leer* 'leggere' → releer "volver a leer".

Si planteamos en este apartado, aunque referidas a la prefijación verbal, las dos cuestiones relativas a la formación de verbos por sufijación a las que intentamos responder en el apartado anterior, esto es,

- 1) ¿qué prefijos se usan con mayor frecuencia para la formación de verbos en español?
- 2) ¿de qué palabras (bases léxicas) se forman verbos con prefijos en español?

las respuestas resultan, al menos aparentemente, más simples, ya que

- 1) son muchos los prefijos que se usan con frecuencia para la formación de verbos en español. Algunos ejemplos son:
 - *contra-*: atacar 'attaccare' → contraatacar "atacar en contra del enemigo o del rival"
 - *des-*: atar 'legare' → desatar "hacer que lo que estaba atado deje de estarlo"
 - *re-*: leer 'leggere' → releer "volver a leer"

■ 2) solo de verbos se pueden formar verbos con prefijos en español. Y sirven como ejemplos, además de los ya citados en la respuesta a la pregunta 1), también la formación a partir de *copiar* 'copiare' → *multicopiar* "hacer muchas copias de un original".

Sin embargo, el tratamiento de la formación de verbos por prefijación implica hacer referencia a otras cuestiones no tan fácilmente resolubles, pues hay que dar cuenta y redundar, entre otras, en las siguientes ideas:

- 1) los prefijos que se anteponen a los verbos para la formación de otros verbos tienen un significado preciso y, por tanto, cambian el significado de los verbos a los que se adjuntan;
- 2) a diferencia de lo que se observa con los verbos formados por sufijación y los formados por prefijación y sufijación simultáneamente, no todos los verbos formados solo por prefijación aparecen registrados en los diccionarios;
- 3) los prefijos que se adjuntan a los verbos que funcionan como bases léxicas presentan, en ocasiones, significados afines o similares, sin existir pautas que nos indiquen cuál debe ser usado en cada caso, lo que obliga al aprendizaje memorístico de las formaciones verbales prefijadas ya existentes, y
- 4) muchos verbos que aparentemente parecen responder a un determinado mecanismo o esquema de prefijación han adquirido independencia semántica y designan algo nuevo y claramente distinto, al menos, en alguna de sus acepciones. Estos casos de no correspondencia entre el significado potencial, virtual o composicional y el significado actual de la unidad léxica contribuyen a mostrar que hay formaciones verbales prefijadas que, con el paso del tiempo, han llegado a adquirir cierta independencia semántica y un significado impredecible que no se deduce, de modo total, del de las unidades lingüísticas que, a primera vista, parecen ser las integrantes de la formación. En cualquier caso, estos verbos que están lexicalizados con un significado distinto al que es su significado composicional se presentan, incluso para los hablantes nativos, como complejos irreducibles o indescifrables semánticamente, por lo que tienen que ser aprendidos y memorizados como si se tratara de léxico no derivado, con la dificultad añadida de que, por su esquema formal, pueden ser considerados como verbos prefijados y, por tanto, interpretados composicionalmente, lo que, obviamente, ocasiona que los aprendices de ELE cometan errores.

Pero, en cualquier caso, dejando a un lado estas cuestiones que han de ser advertidas, hay que reparar en que, dado el alto número de prefijos que resultan actualmente rentables y productivos para su adjunción a verbos dando lugar a la formación de otros verbos, parece aconsejable presentar estos prefijos clasificados según los valores o matices significativos y los significados que transmiten, de tal modo que podamos percibir cierta asociación cognitiva o conceptual entre ellos.

En este sentido, se observa que los prefijos verbales pueden indicar:

- 1) negación, oposición y/o privación (prefijos negativos, opositivos y/o privativos)
- 2) lugar (prefijos locativos)
- 3) tiempo (prefijos temporales)
- 4) cantidad y tamaño (prefijos cuantitativos)
- 5) intensificación (prefijos intensificadores)
- 6) otros

Trataremos cada grupo de estos prefijos independientemente en cada uno de los apartados que siguen, haciendo referencia, asimismo, a los aspectos formales más relevantes relacionados con la prefijación verbal.

5.1. PREFIJOS VERBALES DE VALORES NEGATIVOS, OPOSITIVOS Y/O PRIVATIVOS

Los prefijos verbales más frecuentes y productivos que indican negación, oposición y/o privación figuran en la tabla siguiente, junto con sus significados más específicos, así como con ejemplos de las formaciones verbales a las que dan lugar.

PREFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
❑ <i>contra-</i>	"en contra", "en sentido opuesto"	contradecir contraatacar
❑ <i>des-/dis-/de-</i>	"negación" "inversión" "privación"	desconocer desatar disculpar decolorar
❑ <i>ex-</i>	"negación" y/o "privación"	exculpar exheredar
❑ <i>in-/im-/i-</i>	"privación", "negación"	imposibilitar incapacitar ilegalizar

De este modo, los verbos prefijados mencionados como ejemplos han sido formados y pueden ser parafraseados tal como sigue:

- *decir* `direz' → *contradecir*: "decir lo contrario de otra cosa"
- *atacar* `attaccare' → *contraatacar*: "atacar en contra del enemigo o del rival"
- *conocer* `conoscere' → *desconocer*: "no conocer"
- *atar* `legare' → *desatar*: "hacer que lo atado deje de estarlo"
- *culpar* `incolpare' → *disculpar*: "quitar a alguien la culpa"
- *colorar* `colorare' → *decolorar*: "quitar o perder color"
- *heredar* `ereditare' → *exheredar*: "excluir a alguien de la herencia"
- *culpar* `incolpare' → *exculpar*: "descargar a alguien de culpa"
- *capacitar* `abilitare' → *incapacitar*: "hacer incapaz o privar de una capacidad a alguien"
- *posibilitar* `rendere possibile' → *imposibilitar*: "no posibilitar hacer algo, quitar la posibilidad de hacer algo"
- *legalizar* `legalizzare' → *ilegalizar*: "declarar algo ilegal"

Hemos de reparar en las variantes formales que presentan los prefijos *des-/dis-/de-* e *in-/im-/i-*. Para el uso de una u otra de estas formas, remitimos a las indicaciones que se exponen en la siguiente tabla:

PREFIJO	USOS DE LAS FORMAS	EJEMPLOS
<input type="checkbox"/> <i>des-/dis-/de-</i>	No están definidos: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>des-</i>: ante vocal y consonante <input type="checkbox"/> <i>dis-</i>: ante consonante <input type="checkbox"/> <i>de-</i>: ante vocal y consonante 	desconocer desatar disculpar decolorar
<input type="checkbox"/> <i>in-/im-/i-</i>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>im-</i>: + /p-/ o /b-/ <input type="checkbox"/> <i>i-</i>: + /l-/ o /r-/ (> irr-) 	imposibilitar incapacitar ilegalizar

Llegado este momento, nos pareció procedente la realización de los dos ejercicios³ que se exponen a continuación:

EJERCICIO: ¿Qué verbo expresa lo contrario de...
• `meter en un paquete': <i>desempaquetar</i>
• `subir en un barco': <i>desembarcar</i>
• `meter en la cárcel': <i>desencarcelar</i>
• `enterrar, poner debajo de tierra': <i>desenterrar</i>

EJERCICIO

³ El segundo ejercicio está tomado de Varela Ortega (2005: 69 y 116-117).

Ordene en tres grupos los siguientes verbos con el prefijo *des-* teniendo en cuenta el significado del prefijo (inversión o reversión / negación / privación) que aporta a cada una de las bases léxicas a las que se une: *desnatar*, *desconfiar*, *descamisar*, *deshacer*, *descoser*, *desobedecer*, *desangrar*, *desaprovechar*, *descolgar*.

Respuesta: Un grupo está formado por los verbos *desangrar* 'perder o quitar sangre', *descamisar* 'perder o quitar camisa' y *desnatar* 'quitar la nata'. Estos verbos están formados sobre un verbo (*sangrar*) y sobre los sustantivos *camisa* y *nata* (con prefijos y sufijos). En todos los casos, el prefijo indica privación.

Un segundo grupo está formado por los verbos *deshacer*, *descoser*, *descolgar*, en los que el prefijo *des-* tiene el significado de "inversión o reversión de la acción" significada por el verbo base (*deshacer* "acción contraria a hacer", *descoser* "acción contraria a coser", *descolgar* "acción contraria a colgar").

Un tercer grupo está constituido por los verbos *desconfiar*, *desobedecer* y *desaprovechar*, en los que *des-* tiene el valor semántico de negación (*desconfiar* "no confiar", *desobedecer* "no obedecer", *desaprovechar* "no aprovechar").

5.2. PREFIJOS VERBALES DE VALORES LOCATIVOS

Pero son muchos más los prefijos verbales que pueden indicar lugar. No obstante, también de éstos hemos seleccionado los que presentan mayor vitalidad y productividad, que, al igual que los tratados en el apartado anterior, aparecen enumerados en la siguiente tabla, junto con la indicación de su significado o significados y algún o algunos ejemplos.

PREFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
❑ <i>ante</i> ⁴	"antes", "delante"	anteponer
❑ <i>circun-/circum-</i>	"alrededor"	circunnavegar
❑ <i>entre-</i>	"situación intermedia"	entreabrir entremeter
❑ <i>ex</i>	"fuera", "hacia fuera"	extraer exponer
❑ <i>extra-</i>	"fuera", "hacia fuera"	extralimitarse
❑ <i>inter-</i>	a) "situación intermedia" b) "reciprocidad entre dos o más"	a) interponer b) intercambiar
❑ <i>retro-</i>	"hacia atrás"	retroceder
❑ <i>sobre</i> ⁵	"por encima"	sobrevolar sobresalir
❑ <i>super-</i>	"por encima"	superponer
❑ <i>sub-/so-</i>	"por debajo"	socavar subrayar
❑ <i>trans-/tras-</i>	"de una parte a otra", "al otro lado"	transportar traspasar

⁴ Marcamos en color rojo los prefijos que, como veremos en el apartado 5.3., también tienen valor temporal.

⁵ Marcamos en verde los prefijos que, como veremos en el apartado 5.5., también pueden indicar intensificación.

Así, los verbos prefijados citados en la ejemplificación han sido formados de los verbos que se indican a continuación y tienen las paráfrasis que se mencionan en cada caso:

- *poner* `porre' → *anteponer*: "poner algo delante de otra cosa, generalmente en importancia"
- *navegar* `navigare' → *circunnavegar*: "navegar alrededor"
- *abrir* `aprire' → *entreabrir*: "abrir un poco o a medias"
- *meter* `mettere' → *entremeter*: "meter algo entre otras cosas"
- *traer* `portare' → *extraer*: "sacar, traer fuera"
- *poner* `porre' → *exponer*: "poner fuera, a la vista"
- *limitarse* `limitarsi' → *extralimitarse*: "pasarse fuera de los límites"
- *poner* `porre' → *interponer*: "poner una cosa entre otras"
- *cambiar* `cambiare' → *intercambiar*: "cambiar recíprocamente dos o más cosas"
- *ceder* `cedere' → *retroceder*: "volver hacia atrás"
- *salir* `uscire' → *sobresalir*: "salir por encima de los demás"
- *volar* `volare' → *sobrevolar*: "volar por encima"
- *cavar* `scavare' → *socavar*: "excavar por debajo"
- *rayar* `rigare' → *subrayar*: "señalar una palabra poniendo una raya debajo de ella"
- *poner* `porre' → *superponer*: "poner encima"
- *portar* `portare' → *transportar*: "llevar de una parte a otra"
- *pasar* `passare' → *traspasar*: "pasar de una parte a otra"

Respecto a las variantes formales, solo hemos de reparar en las que presentan tres prefijos locativos, *circun-/circum-*, *sub-/so-* y *trans-/tras-*, que pueden ser explicadas como se indica en la siguiente tabla:

PREFIJO	USOS DE LAS FORMAS	EJEMPLOS
☐ <i>circun-/circum-</i>	☐ <i>circum-</i> : + /b-/, /m-/, /p-/ y a veces + /n-/ (¿?)	Circunnavegar
☐ <i>sub-/so-</i>	☐ <i>so-</i> se usa solo en palabras ya lexicalizadas	socavar subdelegar subcontratar
☐ <i>trans-/tras-</i>	☐ <i>tras-</i> se usa por la tendencia de <i>-ns-> -s-</i>	transportar traspasar

En este momento de la exposición, se llevó a cabo la realización del ejercicio que se describe a continuación:

EJERCICIO

Mencione cuatro prefijos locativos españoles que se usen para formar verbos a partir de otros verbos. Y...

- a) aporte ejemplos de verbos formados con cada uno de estos prefijos;
- b) indique el significado de estos verbos;
- c) compruebe si los verbos prefijados que ha indicado aparecen o no en un diccionario de lengua española, y
- d) escriba una frase con cada uno de esos verbos.

5.3. PREFIJOS VERBALES DE VALORES TEMPORALES

Procedemos del mismo modo con los prefijos que transmiten valores temporales, de los que hemos seleccionado, por su destacada productividad y vitalidad, los que figuran en la siguiente tabla:

PREFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
<input checked="" type="checkbox"/> <i>ante</i> ⁶	"antes"	antepagar
<input type="checkbox"/> <i>post-/pos-</i>	"después"	posponer
<input type="checkbox"/> <i>pre-</i>	"antes"	preseleccionar prejuizar
<input checked="" type="checkbox"/> <i>retro</i>	"hacia atrás"	retrotraer

De este modo, los verbos citados en la ejemplificación responden al procedimiento de formación y paráfrasis que se indica:

- *pagar* `pagare' → *antepagar*: "pagar antes de tiempo"
- *poner* `porre' → *posponer*: "poner después, retrasar"
- *seleccionar* `selezionare' → *preseleccionar*: "seleccionar algo antes"
- *juzgar* `giudicare' → *prejuizar*: "juzgar algo antes"
- *traer* `portare' → *retrotraer*: "ir hacia atrás el tiempo, traer el pasado al presente"

Y, desde el punto de vista de las variantes formales, hemos de fijar nuestra atención solo en la alternancia entre *post-/pos-*:

PREFIJO	USOS DE LAS FORMAS	EJEMPLO
<input type="checkbox"/> <i>post-/pos-</i>	<input type="checkbox"/> <i>post-</i> : + /s-/ y <input type="checkbox"/> <i>pos-</i> : ante las vocales y demás consonantes	posponer

⁶ Marcamos en color rojo los prefijos que, como hemos señalado en el apartado 5.2., también tienen valor locativo.

5.4. PREFIJOS VERBALES DE CANTIDAD Y TAMAÑO

Asimismo, nos ha parecido oportuno destacar los siguientes prefijos de entre los que transmiten valores relativos a la cantidad y tamaño:

PREFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
❑ <i>multi-</i>	"muchos"	multicopiar
❑ <i>pluri-</i>	"variedad", "multiplicidad"	pluriemplear
❑ <i>semi-</i>	"medio", "casi"	semiolvidar

Los verbos citados a modo de ejemplos han sido formados y pueden ser parafraseados como sigue:

- *copiar* 'copiare' → *multicopiar*: "hacer muchas copias de un original"
- *emplear* 'impiegare' → *pluriemplear*: "darle a alguien varios empleos o puestos de trabajo"
- *olvidar* 'dimenticare' → *semiolvidar*: "olvidar algo casi en su totalidad"

5.5. PREFIJOS VERBALES DE INTENSIFICACIÓN

E igualmente respecto a los prefijos que indican intensificación:

PREFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
❑ <i>hiper-</i>	"por encima de lo normal", "en exceso"	hiperproteger
❑ <i>hipo-</i>	"por debajo de lo normal"	hipoalimentar
❑ <i>infra-</i>	"por debajo"	infravalorar
❑ <i>sobre-⁷</i>	"por encima"	sobrealimentar
❑ <i>sub-</i>	"por debajo"	subdesarrollar
❑ <i>super-</i>	"por encima", "en exceso"	superdotar supercriticar

- *proteger* 'proteggere' → *hiperproteger*: "proteger en exceso, por encima de lo normal"
- *alimentar* 'alimentare' → *hipoalimentar*: "alimentar poco a alguien, por debajo de lo normal"
- *valorar* 'valutare' → *infravalorar*: "valorar por debajo de su valor real"
- *alimentar* 'alimentare' → *sobrealimentar*: "alimentar a alguien en exceso, más de lo que necesita"
- *desarrollar(se)* 'sviluppare' → *subdesarrollar(se)*: "desarrollar(se) por debajo de lo normal"

⁷ Marcamos en verde los prefijos que, como hemos señalado, tienen también valores locativos.

- *dotar* `dotare' → super*dotar*: "dotar a alguien de algo en exceso"
- *criticar* `criticare' → super*criticar*: "criticar en exceso"

Referido a los distintos valores de *sobre-*, planteamos la realización del siguiente ejercicio⁸:

EJERCICIO
<p>Ordene en dos grupos los siguientes verbos con el prefijo <i>sobre-</i>, teniendo en cuenta si el significado es locativo ('posición superior o superposición') o de intensificación ('exceso'): <i>sobrealimentar</i>, <i>sobreedificar</i>, <i>sobrevolar</i>, <i>sobreproteger</i>, <i>sobrecargar</i>, <i>sobrevalorar</i>, <i>sobreponer</i>, <i>sobreimprimir</i>.</p> <p>Respuesta: En los verbos <i>sobrevolar</i>, <i>sobreedificar</i>, <i>sobreponer</i> y <i>sobreimprimir</i> el prefijo <i>sobre-</i> indica valor locativo de posición superior o superposición. En <i>sobrealimentar</i>, <i>sobreproteger</i>, <i>sobrecargar</i> y <i>sobrevalorar</i>, el prefijo <i>sobre-</i> tiene el significado de exceso o intensificación a la acción descrita en el verbo simple.</p>

5.6. PREFIJOS VERBALES CON OTROS SIGNIFICADOS

Y en el último de los apartados incluidos en esta sección dedicada a la formación de verbos por prefijación señalamos aquellos prefijos de acusada productividad y valores semánticos diversos y que, por tanto, no pueden ser clasificados en los grupos anteriores.

PREFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
<input type="checkbox"/> <i>co-</i> , <i>con-</i>	"con alguien", "con algo"	coorganizar convivir
<input type="checkbox"/> <i>re-</i>	"volver a..."	releer

Para los verbos citados, se propone el siguiente proceso de formación y la correspondiente paráfrasis:

- *organizar* `organizzare' → co*organizar*: "organizar con otro"
- *vivir* `vivere' → con*vivir*: "vivir con otro"
- *leer* `leggere' → re*leer*: "volver a leer"

En cualquier caso, hemos de reparar en la alternancia *co-/con-*.

PREFIJO	USOS DE LAS FORMAS	EJEMPLO
<input type="checkbox"/> <i>co-/con-</i>	No están definidos	coorganizar

⁸ Ejercicio tomado de Varela Ortega (2005: 69 y 116).

5.7. A MODO DE RECAPITULACIÓN

Para terminar esta sección, se realizaron oralmente los siguientes ejercicios⁹ a modo de repaso y recapitulación, con gran éxito de participación y resultados positivos por parte de los alumnos.

EJERCICIO: ¿Qué verbo se corresponde con el significado descrito?
• 'volver a plantear': <i>replantear</i>
• 'existir dos o más cosas a la vez': <i>coexistir</i>
• 'dirigir con otro': <i>codirigir</i>
• 'volver a calentar': <i>recalentar</i>
• 'plantar en otra parte': <i>trasplantar</i>
• 'sacar algo de entre otras cosas': <i>entresacar</i>
• 'actuar recíprocamente dos o más elementos': <i>interactuar</i>
• 'yacer o estar debajo de algo': <i>subyacer</i>
• 'superar, pasar sobre algo o alguien': <i>sobrepasar</i>
• 'imprimir sobre otra cosa, encima de ella': <i>sobreimprimir</i>
• 'estimar a alguien o algo por encima de sus capacidades': <i>sobreestimar</i>

EJERCICIO: Sustituya las palabras subrayadas por un verbo formado por prefijación
• Silvia <u>mezcló</u> las cartas <u>entre sí</u> . (<i>entremezcló</i>)
• Los dos aviones <u>volaron sobre</u> la ciudad. (<i>sobrevolaron</i>)
• Los portugueses <u>navegaron alrededor</u> de África. (<i>circunnavegaron</i>)
• El puente se cayó por las lluvias. Tendremos que <u>volver hacia atrás</u> . (<i>retroceder</i>)
• Debemos <u>plantar</u> el limonero <u>en otro lugar</u> . (<i>trasplantar</i>)
• Olivia trabajó un tiempo <u>metiendo</u> agua mineral <u>en botellas</u> . (<i>embotellando</i>)
• No quedará más remedio que <u>sacarle fuera</u> la muela. (<i>extraerle</i>)
• Lo conocía de nombre, pero <u>no conocía</u> su obra. (<i>desconocía</i>)
• Silvia y yo nos queremos, pero no nos interesa <u>vivir juntos</u> . (<i>convivir</i>)
• Tuve problemas con el PC, así que te <u>envío de nuevo</u> los mensajes. (<i>reenvío</i>)
• <u>Valoras demasiado</u> lo que hizo. (<i>sobrevaloras</i>)
• Rosana está intentando <u>estar más delgada</u> . (<i>adelgazar</i>)
• ¿Aceptarías <u>dirigir</u> el proyecto <u>conjuntamente</u> con Ana? (<i>codirigir</i>)

⁹ Ejercicios que han resultado de la reformulación de ejemplos y actividades propuestas por Pérez Cino (2002).

6. LA FORMACIÓN DE VERBOS EN ESPAÑOL POR PREFIJACIÓN Y SUFIJACIÓN SIMULTÁNEAS (PARASÍNTESIS)

Pero también se pueden formar verbos en español a partir de otras palabras (bases léxicas) añadiendo prefijos y sufijos simultáneamente, esto es, afijos antepuestos y afijos pospuestos a la misma palabra o base léxica del nuevo verbo. Sirva como ejemplo la formación del verbo a partir de *botón* 'bottone' → abotonar "poner el botón/los botones".

Como en los apartados anteriores, también refiriéndonos a la formación de verbos por prefijación y sufixación simultáneas intentaremos responder a determinadas cuestiones, que, en relación con este mecanismo de formación de verbos, son:

- 1) ¿qué secuencias o combinaciones de prefijos-sufijos se usan con mayor frecuencia para la formación de verbos en español?
- 2) ¿de qué palabras (bases léxicas) se forman verbos con prefijos-sufijos en español?
- 3) ¿por qué varían las formas de los prefijos al unirse a determinadas palabras o bases léxicas?
- 4) ¿qué significados aportan estas secuencias o combinaciones de prefijos-sufijos a las palabras o bases léxicas a las que se adjuntan?

Para proporcionar una respuesta a la primera pregunta procederemos a seleccionar las secuencias de prefijos-sufijos que son más rentables y productivas actualmente en español. La segunda cuestión planteada nos llevará a tener en cuenta las categorías lingüísticas (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio) de las palabras a las que se adjuntan las combinaciones de prefijos y sufijos para la formación de los correspondientes verbos. Las variantes formales de las formas prefijadas serán el objeto de nuestra exposición en relación con el tercero de los interrogantes enumerados y, para dar una respuesta satisfactoria al cuarto, procederemos a la agrupación de las secuencias y combinaciones de prefijos-sufijos según los valores semánticos y significados de las mismas.

Pues bien, las secuencias o combinaciones de prefijos-sufijos que se usan con mayor frecuencia para la formación de verbos en español son:

- *a-...-ar*: botón 'bottone' → abotonar, largo 'lungo' → alargar, lejos 'lontano' → alejar
- *a-...-izar*: tierra 'terra' → aterrizar
- *en-/em-...-ar*: cera 'cera' → encerar, gordo 'grosso' → engordar, botella 'bottiglia' → embotellar
- *en-/em-...-izar*: trono 'trono' → entronizar
- *en-/em-...-ecer*: rojo 'rosso' → enrojecer

si bien hay otras, como *a-...-ecer*: noche 'notte' → anocheecer, pero menos productivas. Hemos de apuntar que no hay reglas que nos indiquen cuándo seleccionamos una u otra de estas secuencias o combinaciones.

Y ¿cuáles son las categorías lingüísticas de las palabras a partir de las que se forman verbos mediante la adjunción de prefijos y sufijos a la vez? Se forman verbos adjuntándoles prefijos y sufijos simultáneamente

- de *sustantivos*: botón → abotonar, tierra → aterrizar, cera → encerar, trono → entronizar, botella → embotellar
- de *adjetivos*: largo → alargar, rojo → enrojecer
- de *adverbios*: lejos → alejar

Lo expuesto, en relación con las dos primeras cuestiones planteadas, queda esquematizado, a modo de resumen, en la siguiente tabla:

FORMACIÓN DE VERBOS POR PREFIJACIÓN-SUFIJACIÓN EN ESPAÑOL (RESUMEN)		
BASE	PREFIJO-SUFIJO	EJEMPLO
■ SUSTANTIVO	<input type="checkbox"/> <i>a-...-ar</i> <input type="checkbox"/> <i>en-/em-...-ar</i> <input type="checkbox"/> <i>a-...-izar</i> <input type="checkbox"/> <i>en-/em-...-izar</i>	botón → <u>abotonar</u> cera → <u>encerar</u> tierra → <u>aterrizar</u> trono → <u>entronizar</u>
■ ADJETIVO	<input type="checkbox"/> <i>a-...-ar</i> <input type="checkbox"/> <i>en-/em-...-ar</i> <input type="checkbox"/> <i>en-/em-...-ecer</i>	largo → <u>alargar</u> gordo → <u>engordar</u> rojo → <u>enrojecer</u>
■ ADVERBIO	<input type="checkbox"/> <i>a-...-ar</i>	lejos → <u>alejar</u>

Y en lo que respecta a las variantes formales que presentan los prefijos de las secuencias *en-/em-...-ar* y *en-/em-...-ecer*, debemos especificar que las formas *em-...-ar* y *em-...-ecer* se explican por la adjunción de los mismos a palabras o bases léxicas que empiecen por /b/ o /p/.

Por último, para dar cuenta de los significados que aportan estas secuencias o combinaciones de prefijos-sufijos a las palabras o bases léxicas a las que se adjuntan, procedemos, en la siguiente tabla, a presentar agrupadas estas secuencias y

combinaciones de prefijos-sufijos según los valores semánticos y significados de las mismas.

SIGNIFICADOS DE PREFIJOS-SUFIJOS QUE SE AÑADEN A VERBOS		
PREFIJO-SUFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLOS
<input type="checkbox"/> <i>a-...-ar</i> <input type="checkbox"/> <i>a-...-izar</i>	<input type="checkbox"/> "poner(se) (en)" o "hacer (se)" + SIGNIFICADO de la base	botón → abotonar largo → alargar tierra → aterrizar lejos → alejar
<input type="checkbox"/> <i>en-/em-...-ar</i> <input type="checkbox"/> <i>en-/em-...-izar</i> <input type="checkbox"/> <i>en-/em-...-ecer</i>	<input type="checkbox"/> "poner(se) (en)" o "hacer(se)" o "meter (en)" + SIGNIFICADO de la base	cera → encerar trono → entronizar rojo → enrojecer botella → embotellar

de tal modo que los verbos mencionados como ejemplos pueden ser parafraseados tal como sigue:

- *abotonar* `abbottonare': "poner el botón / los botones"
- *alargar* `allungare': "poner / hacer largo o más largo"
- *aterrizar* `atterrare': "poner en tierra"
- *encerar* `incerare': "poner cera"
- *alejar* `allontanare': "poner lejos o más lejos"
- *entronizar* `intronizzare': "poner en el trono"
- *engordar* `ingrassare': poner(se) gordo o más gordo"
- *enrojecer* `arrossare': "poner rojo o más rojo"
- *embotellar* `imbottigliare': "meter en botella / botellas"

En relación con la materia impartida en este último apartado del seminario, nos pareció oportuno plantear la realización del siguiente ejercicio¹⁰, actividad que se llevó a cabo oralmente, con amplia participación y éxito por parte de todos los alumnos que intervinieron.

EJERCICIO: ¿Qué verbo se corresponde con el significado descrito?
• `poner(se) delgado o más delgado': <i>adelgazar</i>
• `poner frío': <i>enfriar</i>
• `poner sucio': <i>ensuciar</i>
• `hacer o poner más ligero': <i>aligerar</i>
• `hacer(se) más pequeño': <i>empequeñecer(se)</i>
• `hacer(se) rico': <i>enriquecer(se)</i>
• `hacer(se) pobre': <i>empobrecer(se)</i>
• `poner(se) cadenas': <i>encadenar(se)</i>
• `meter en la cárcel': <i>encarcelar</i>

¹⁰ Ejercicio que resulta de tener en cuenta los ejemplos y las actividades propuestas por Pérez Cino (2002).

• `meter en un paquete': <i>empaquetar</i>
• `meter en una bolsa': <i>embolsar</i>
• `poner(se) tierno': <i>enternecer(se)</i>
• `hacerse de noche': <i>anocheecer</i>
• `convertir(se) en loco': <i>enloquecer</i>
• `poner(se) duro o más duro': <i>endurecer(se)</i>
• `poner(se) caro o más caro': <i>encarecer(se)</i>
• `poner(se) bruto o más bruto': <i>embrutecer(se)</i>
• `poner(se) triste': <i>entristecer(se)</i>
• `poner(se) bello o más bello': <i>embellecer</i>

7. CONCLUSIONES

En este artículo, hemos presentado el seminario que, sobre la formación de verbos por prefijación en español, impartimos recientemente a alumnos italianos aprendices de español en la Università degli Studi Roma Tre. Como resultados más relevantes de nuestra actividad docente, hemos de destacar la progresiva y secuencial asimilación de los contenidos expuestos por parte de los discentes, lo que se reveló tanto en sus intervenciones orales al hilo de las correspondientes explicaciones de los contenidos teórico-prácticos como, sobre todo, en la ágil resolución de los ejercicios y actividades prácticas planteadas. En este sentido, resultó notable la alta participación alcanzada y llamativo que los alumnos fueran desde muy pronto capaces de aportar distintos ejemplos de verbos en español que se ajustaban al proceso de formación que se examinaba en cada apartado y a la paráfrasis explicativa del significado de las unidades verbales que en ese momento se analizaban.

Ha sido la convicción de que la adquisición de los contenidos se había alcanzado con éxito y de que se había logrado la consecución de los objetivos planteados y el desarrollo de las correspondientes competencias lo que nos indujo a hacer público el seminario diseñado, pues, además, consideramos que éste puede ser aplicado a discentes de cualquier otra lengua interesados en el aprendizaje del español como LE.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMELA PÉREZ, Ramón (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*, Barcelona: Ariel.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (1993): *La formación de palabras en español*, Madrid: Arco/Libros.
- DÍAZ HORMIGO, María Tadea (2000): *Disciplinas lingüísticas y formación de palabras*, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- DÍAZ HORMIGO, María Tadea (2001): "Los mecanismos de formación de palabras en los diccionarios de lingüística", Maquieira Rodríguez, Marina; Martínez Gavilán, María Dolores y Villayandre Llamazares, Milka (eds.): *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística. León, 2-5 de marzo de 1999*, Madrid: Arco/Libros, pp. 345-353.

- DÍAZ HORMIGO, María Tadea (2003), *Morfología*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- DÍAZ HORMIGO, María Tadea (2004): "Restricciones del sistema y restricciones de la norma en la formación de palabras", *Lingüística en la Red*. Número II, Publicación electrónica: <http://www.linred.com>
- DÍAZ HORMIGO, María Tadea (2006): "Reflexiones en torno a la enseñanza de la derivación en el aula de ELE", *Frecuencia L*, 32, pp. 3-10.
- DÍAZ HORMIGO, María Tadea (en prensa a): "Word Formation Processes and Proposals for the Classification of Formal Neologisms", Cifuentes, José Luis y Rodríguez, Susana (eds.), *Spanish Word Formation and Lexical Creation*, Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins, pp. 411-433.
- DÍAZ HORMIGO, María Tadea (en prensa b): "Hacia una clasificación de los procedimientos de creación y formación léxica: la formación de palabras", Ridruejo, Emilio; Mendizábal, Nieves; Vela, Cristina *et alii* (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística General (Valladolid, 21 al 23 de junio de 2010)*, Valladolid: Universidad de Valladolid.
- DÍAZ HORMIGO, María Tadea (en prensa c): "La formación de palabras: tendencias predominantes en la derivación", Moya Corral, Juan Antonio y Montoro del Arco, Esteban Tomás (eds.), *Neología y creatividad lingüística. Actas de las XVI Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza (Granada, 24/27 de noviembre de 2010)*, Granada: Editorial Universidad de Granada.
- JOVER, Guadalupe (1999): *Formación de palabras en español (Curiosidad por el lenguaje)*, Barcelona: Octaedro.
- LA TORRE RÓDENAS, María Dolores (2000): "La enseñanza de la formación de palabras en la clase de ELE", Franco, Mariano; Soler, Cristina; Cos, Javier de; Rivas, Manuel y Ruiz, Francisco (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. II. Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 1047-1056.
- LANG, Mervyn F. (1990): *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*. Adaptación y traducción: A. Miranda Poza. Madrid: Cátedra, 1992.
- MIRANDA, José Alberto (1994): *La formación de palabras en español*, Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- PÉREZ CINO, Waldo (2002): *Manual práctico de formación de palabras en español I*, Madrid: Verbum.
- SERRANO-DOLADER, David (1999): "La derivación verbal y la parasíntesis", Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española 3. Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 4683-4755.
- SERRANO-DOLADER, David (2004): "La formación de palabras en español", *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed. Didacteca. Publicación electrónica: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero_04/23022004.htm*
- SERRANO-DOLADER, David (2005a): "La formación de palabras y el español como lengua extranjera: reflexión y aplicación", *Frecuencia L*, 28, pp. 11-15.
- SERRANO-DOLADER, David (2005b): "La prefijación en español (I)", *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed. Didacteca. Publicación electrónica: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/abril_05/11042005.htm*
- SERRANO-DOLADER, David (2005c): "La prefijación en español (II)", *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed. Didacteca. Publicación electrónica: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/diciembre_05/05122005.htm*
- SERRANO-DOLADER, David (2005d): "El palabrista crea palabras", *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed. Didacteca. Publicación electrónica: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero_05/07022005.htm*
- SERRANO-DOLADER, David (2005e): "ANTEayer INTERcambiaron un SUBmarino por un TRASatlántico", *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed. Didacteca. Publicación electrónica: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/agosto_05/29082005.htm*
- SERRANO-DOLADER, David (2006a): "La prefijación en la clase de ELE: los prefijos de valores negativos", *Frecuencia L*, 32, pp. 11-15.

SERRANO-DOLADER, David (2006b): "La prefijación en español (III)", *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed. Didacteca. Publicación electrónica*: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero_06/0602206b.htm

SERRANO-DOLADER, David (2006c): "La prefijación en español (IV)", *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed. Didacteca. Publicación electrónica*: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/agosto_06/07082006a.htm

SERRANO-DOLADER, David (2006d): "INtolerable, Amoral, CONTRAproductivo y ANTI democrático", *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed. Didacteca. Publicación electrónica*: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero_06/06022006a.htm

SERRANO-DOLADER, David (2006e): "SUPERtriste pero SUPERinteresante", *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed. Didacteca. Publicación electrónica*: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/junio_06/05062006a.htm

VARELA ORTEGA, Soledad y MARTÍN GARCÍA, Josefa (1999): "La prefijación", Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española 3. Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 4993-5040.

VARELA ORTEGA, Soledad (2003): "Léxico, morfología y gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, pp. 571-588.

VARELA ORTEGA, Soledad (2005): *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

Cumbre hispanoamericana sobre la crisis económica: una propuesta de simulación global para español de la economía

GUILLERMO MARTÍN RUIZ
Colegio nº 1237 "Pablo Neruda" de Moscú, Rusia
g.martinruiz@gmail.com

Guillermo Martín Ruiz es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid y en Traducción e Interpretación por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Enseñanza de Español para Extranjeros en la Universidad de Alcalá de Henares. Tras su paso por la Universidad Nacional Iván Frankó de Lviv, Ucrania, en la actualidad es profesor en la Sección Bilingüe del Colegio nº 1237 de Moscú, y además trabaja como profesor colaborador en el Instituto Cervantes de Moscú. Sus principales líneas de investigación son el Análisis de Errores e Interlengua, la Gramática y la Pragmática, todo ello aplicado a la enseñanza de E/ LE

Resumen: El presente material didáctico consiste en una propuesta de simulación global para un curso de español de la economía. Se trata de la simulación de una cumbre de jefes políticos y asociaciones para analizar la crisis económica actual. La SG incluye una serie de tareas relacionadas con el español de la economía y también la lengua de la diplomacia y las organizaciones internacionales y una sesión preparatoria lista para llevarla al aula. Está proyectada para alumnos adultos de nivel B2 o superiores según el MCRE. La SG permite la integración de destrezas y sus contenidos son todos los relacionados con la lengua de especialidad.

Palabras clave: Español lengua de especialidad, español de la economía, simulación global, crisis económica

1. PRESENTACIÓN

El presente material didáctico consiste en una propuesta de simulación global para un curso de español de la economía. Como veremos, se trata de la simulación de una cumbre de jefes políticos y asociaciones, y la hemos llamado CUMBRE IBEROAMERICANA SOBRE LA CRISIS ECONÓMICA.

En esta presentación expondremos algunas ideas sobre el concepto de simulación global y su uso en la enseñanza de español lengua de especialidad; a

continuación esbozaremos un resumen del desarrollo de esta simulación y por último incluiremos un breve informe de nuestra experiencia tras llevar al aula una versión simplificada de la misma.

La primera pregunta que debemos plantearnos es la siguiente: ¿qué es una simulación global? Este concepto, ampliamente difundido y trabajado en el ámbito de la enseñanza de francés lengua extranjera, resulta hasta cierto punto desconocido entre los profesionales de la enseñanza de español. En el prólogo de su libro *Les simulations globales, mode d'emploi*, Francis Yaiche propone la siguiente definición: "*Prenez un lieu, de préférence clos : une île, un immeuble, un village, un hôtel, etc. Faites-le investir et décrire par des élèves qui imagineront en être les habitants... Utilisez ce lieu-thème comme lieu de vie pour localiser toutes les activités d'expression écrite et orale (...). Vous obtenez ainsi une simulation globale.*"¹»

Dado que el objetivo de un curso de español lengua de especialidad es dar a los aprendices la capacidad de realizar tareas complejas en el ámbito profesional en cuestión, la simulación, y en especial la simulación global, se nos presenta como un instrumento de extraordinaria utilidad.

Las simulaciones se han venido utilizando desde hace décadas en la formación en diversos ámbitos profesionales y científicos, y en particular en el ámbito financiero y empresarial. Es indudable que las razones que han motivado el éxito de esta técnica, de las que hablaremos a continuación, son extrapolables a la enseñanza de la lengua propia de un determinado sector profesional.

Mediante esta técnica, convertimos el aula en un lugar donde se desarrolla la actividad profesional. De este modo favorecemos la participación activa, creamos una gran fuente de motivación, fomentamos un uso libre e instrumental del lenguaje y enmarcamos el aprendizaje de la lengua de especialidad en un contexto más amplio formado por las competencias interculturales y sociolingüísticas. Además, el uso de SG está en perfecta sintonía con el aprendizaje por tareas. Otra ventaja que ha sido mencionada por varios autores es que, al llevarse a cabo un trabajo autónomo y en cierto grado libre por parte de los aprendices, el profesor goza de un magnífico lugar en lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje y la

¹ Tome un lugar, preferentemente cerrado: una isla, un edificio, un pueblo, un hotel, etc. Hágalo ocupar y describir por alumnos que imaginarán ser sus habitantes... Utilice este lugar-tema para localizar todas las actividades de expresión escrita y oral (...) Así obtendrá una simulación global. (Traducción nuestra)

interlengua de los alumnos. Es importante que cada alumno tenga un papel en la simulación, con lo que fomentaremos el trabajo en equipo.

Al imitar una situación profesional determinada hasta sus últimas consecuencias, la integración de destrezas llega por sí sola: los alumnos deberán escribir y hablar para expresarse, escuchar y leer para documentarse, e interactuar para resolver las tareas propuestas.

El presente trabajo va a constar de dos apartados. En el primero se llevará a cabo la propuesta de simulación global propiamente dicha, y en el segundo se detallarán actividades para una sesión de 90 minutos de clase, actividades que, como veremos, se encuadran en una de las fases de esta simulación, en concreto la fase preliminar.

Ambos apartados, evidentemente, han sido proyectados para una misma tipología de aprendices. Se trata de una SG proyectada para un curso de español de los negocios/ económico, aunque, como veremos, también se va a trabajar el lenguaje de las convenciones internacionales y la diplomacia. Debido a la dificultad de la simulación, no la recomendamos para niveles inferiores a B2 según el MCRE. Si queremos llevarla al aula con niveles más bajos, debemos adaptarla y simplificarla.

Como vamos a ver, se trata de la simulación de una cumbre iberoamericana de países hispanohablantes para analizar la actual crisis económica mundial, y tratar de proyectar unas líneas de actuación conjuntas para ponerle fin. Los estudiantes deberán elegir a qué país u organización quieren representar, y la mayor parte del trabajo se llevará a cabo en parejas.

La sesión de clase que hemos preparado se inscribe en la fase preliminar de la SG, que hemos denominado "las mesas redondas".

Una versión simplificada de esta SG fue llevada al aula en un curso de español de la economía para estudiantes de la licenciatura en Filología Hispánica. El grupo se componía de diez alumnos y se destinaron 8 horas de clase (4 sesiones de dos horas) a la simulación. En la primera sesión se realizaron actividades preliminares similares a la que incluimos en este trabajo. En las restantes, se escribió el manifiesto de la cumbre, se hicieron ponencias (una por cada pareja), se llevó a cabo un debate y por último se redactaron las conclusiones. Al terminar, la totalidad de los estudiantes declaró haberse sentido "muy motivado" por esta

técnica, y varios de ellos declararon haber aumentado sus conocimientos en lo que se refiere al español de la economía.

2. DESARROLLO DE LA SIMULACIÓN GLOBAL

La siguiente propuesta de simulación global corresponde a un curso de español de la economía. Ha sido pensada para aprendices de niveles altos (B2 en adelante según el MCRE) y debe desarrollarse a lo largo de todo un curso.

Pensamos que podría llevarse a cabo en su totalidad en un mínimo de unas dieciséis horas (una para la explicación de la simulación y el establecimiento del espacio y las identidades ficticias, una para el discurso inaugural, dos o tres para las actividades preparatorias, "las mesas redondas", una para la redacción del manifiesto, cinco o seis para las ponencias, cinco o seis para la negociación y redacción de las conclusiones). Además los aprendices tendrán una buena cantidad de trabajo para hacer en casa, sobre todo en relación con la documentación. Yaiche (1996) recomienda treinta horas para una simulación de este tipo, pero pensamos que puede hacerse en menos tiempo si es necesario.

En cuanto a la periodicidad, lo ideal sería dedicar a la simulación una hora a la semana, de modo que no llegara a hacerse repetitivo para los aprendices, pero sin que se espacien demasiado las sesiones para que los discentes no pierdan la motivación. Como indicamos más adelante, presuponemos una motivación alta debido al gran volumen de trabajo que exige esta actividad.

Dado que supone una cantidad considerable de trabajo, podrá simplificarse ajustándose a las necesidades y posibilidades del curso en cuestión. En particular está proyectada para aumentar la competencia de los aprendices en los campos de la macroeconomía, el comercio internacional y las relaciones económicas internacionales. Mediante esta simulación, los aprendices adquirirán técnicas de toma de palabra (discusión, negociación, ponencia) y de redacción de textos con léxico específico.

La actividad consiste en la celebración de una cumbre iberoamericana de países hispanohablantes para analizar la actual crisis económica mundial, y tratar de proyectar unas líneas de actuación conjuntas para ponerle fin. La cumbre se celebra un imaginario palacio de congresos en la ciudad española de Huelva, como símbolo de la hermandad y la identidad y destino conjuntos de todos los países

hispanohablantes. El aula simulará este espacio (*lieu-thème*, lugar-tema, según la terminología de Yaiche (1996)).

Los personajes de la simulación serán los siguientes: los Jefes de Estado y Ministros de Economía de los países hispanohablantes. Se comenzará por las principales economías (España, México, Argentina, etcétera) y se adjudicarán los papeles en orden descendente. Dos aprendices representarán a cada país, uno en el papel de Jefe de Estado y el otro en el de Ministro de Economía, si bien realizarán el trabajo en conjunto, sobre todo la segunda tarea, como veremos. Además, habrá dos parejas de invitados especiales: una de ellas representará a las instituciones de Breton Woods, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, y otra al Foro Social Mundial y las organizaciones antiglobalización. Por supuesto, todo depende del número de aprendices que haya en la clase. Si fuesen en torno a doce, proponemos la siguiente distribución: Dos representantes de las instituciones de Breton Woods, dos representantes del Foro Social Mundial, dos representantes de España, dos de México, dos de Argentina, dos de Venezuela. Esta simulación no nos parece adecuada para grupos de menos de diez aprendices, sin pasar por una reformulación profunda, aunque creemos que podría adaptarse si fuese necesario. Si el número de aprendices fuese impar, el grupo de España tendrá tres representantes, ya que tienen una pequeña tarea extra, como veremos a continuación.

Pasemos al desarrollo de la simulación: para los representantes de España, en tanto que país anfitrión de la cumbre, hay un pequeño trabajo extra, pues tienen que redactar y llevar a cabo el discurso inaugural. Esta pequeña tarea contribuirá, en nuestra opinión, a dar realismo a la simulación, y a aumentar la motivación. Esto se hará al comienzo del curso, y a partir de entonces se pasará al desarrollo progresivo de las tareas principales.

A partir de aquí vendrán unas cuantas sesiones de preparación, en las que se analizarán textos de la prensa económica de manera conjunta y se realizarán negociaciones y discusiones mediante distintos tipos de actividades. Las llamaremos "las mesas redondas". En ellas, los participantes han de empezar a meterse en su papel y a defender sus puntos de vista sobre temas económicos, ya que más adelante harán lo mismo con ideas propias.

Estas actividades de "precalentamiento" precederán a las verdaderas tareas de esta SG, que se construirán exclusivamente a través del proceso del propio trabajo de los estudiantes, como veremos. En las mesas redondas se trabajarán las

cuatro destrezas, llevándose a cabo una “simulación de la simulación”, para preparar a los aprendices para el trabajo que vendrá después.

Las tareas principales de esta simulación serán tres:

1. La redacción conjunta de un manifiesto inaugural, en el que los representantes e invitados deben definir los objetivos de la cumbre. Este documento constará de tres secciones: Una presentación de los invitados y participantes, una serie de premisas de partida referentes a la crisis internacional y un compromiso de actuación. Por supuesto, debe negociarse con los aprendices, que se encuentran en el centro de la simulación, ya que además son ellos quienes van a hacer todo el trabajo, pero proponemos el siguiente modelo:

Nosotros, los Jefes de Estado y Ministros de Economía de los siguientes países de habla hispana, y los representantes de los siguientes organismos internacionales, etcétera...

Convencidos de que la actual crisis económica tiene unos motivos concretos y puede resolverse, de que la cooperación internacional es la vía necesaria para hacer frente a la situación, etcétera.

Nos comprometemos a esbozar las siguientes líneas de actuación, a reforzar los lazos económicos que nos unen, etcétera.

Por ello nos reunimos en la ciudad de Huelva y presentamos las conclusiones de esta cumbre, comprometiéndonos a cumplir los acuerdos que en ella se alcancen.

2. Cada grupo de invitados y representantes deberá dar una ponencia. Los representantes de las instituciones de Breton Woods y del Foro Social Mundial deberán explicar los motivos de la crisis y exponer su postura ante ella. Para ello deberán documentarse usando sobre todo Internet. Los representantes del FMI y el BM pueden hacerlo en sus páginas (<http://www.imf.org/external/spanish/index.htm>, <http://www.bancomundial.org/>), donde hay multitud de documentos sobre la crisis en los que se expone con claridad la postura de estas

organizaciones. Los representantes del Foro Social deberán consultar páginas de grupos antiglobalización como Attac (www.attac.es/) y medios afines, como *Le Monde Diplomatique* (www.monde-diplomatique.es/) para ofrecer una visión alternativa de la situación económica mundial.

Los representantes de cada país deberán dar una ponencia explicando las particularidades y efectos de la crisis en sus países. Para ello, deberán consultar la prensa general y especializada del país en cuestión (Por ejemplo, para España, *El País*, *El Mundo*, *Expansión*, *Cinco Días*, etcétera). Debido a la dificultad de esta labor de documentación, el profesor estará a su disposición para ayudarles.

En estas ponencias se valorará el uso de medios gráficos y audiovisuales para apoyar los argumentos. Tras cada ponencia habrá una ronda de preguntas donde los asistentes a la cumbre podrán aclarar dudas, y en la que el profesor actuará como moderador. Proponemos ponencias de un máximo de treinta minutos, lo que deja, presuponiendo una sesión lectiva de una hora, otros treinta para la ronda de preguntas y el coloquio.

3. Por último, la tarea final, que se realizará al final del curso, consistirá en la redacción conjunta de las conclusiones finales de la cumbre. Para ello, cada pareja elaborará propuestas de posibles soluciones a la situación, y se negociarán en grupo mediante sucesivas puestas en común. Cada pareja ha de tener en cuenta los intereses propios del país o institución al que representan, y mediante la negociación llegar a compromisos con los demás asistentes. Cada grupo deberá hacer al menos una propuesta de línea de actuación, y emitir una opinión de acuerdo o desacuerdo, o una propuesta de modificación, sobre cada una de las propuestas de los demás grupos. La negociación tendrá los pasos necesarios de cualquier actividad de este tipo, y será en este punto cuando la tarea del profesor sea más importante, pues deberá estructurar y controlar, integrar a todos los componentes, concentrar los temas, movilizar al grupo, etcétera.

Ejemplos de propuestas, aunque una vez más serán los aprendices quienes estén en el centro de la actividad, podrían ser: la creación de una organización internacional para ayudar a las economías en problemas; un cambio en la regulación del comercio entre los países asistentes; la concesión de créditos de unos países a otros, caso en el que habría que negociar la devolución de los préstamos y los intereses; la creación de

acuerdos bilaterales o multilaterales destinados a paliar la situación, referidos a diferentes sectores económicos, tales como el intercambio de expertos o trabajadores especializados, etcétera.

Tanto el discurso inaugural, como el manifiesto, las ponencias y las conclusiones se redactarán y se confeccionarán en forma de libro, en tanto que proyecto común de fin de curso. El profesor, o alguno de los estudiantes que se ofreciera voluntario, podría encargarse de la edición, que sería sencilla. Así los estudiantes tendrían un recuerdo y una prueba tangible de su trabajo.

En esta simulación hay actividades que ayudarán a desarrollar las cuatro destrezas (comprensión escrita en la labor de documentación, comprensión auditiva al escuchar las ponencias de sus compañeros, expresión escrita en la redacción de las ponencias, el manifiesto y las conclusiones, expresión oral en las ponencias y la negociación) y también es muy importante la interacción, ya que los aprendices deberán defender sus posturas y criticar las de los demás de acuerdo a sus intereses. Como tema accesorio, además del lenguaje de la economía, también aprenderán el lenguaje de la diplomacia y trabajarán el registro alto y el escrito, como corresponde a una cumbre de gobiernos. Los contenidos socioculturales se trabajarán en relación con los distintos países y los alumnos adquirirán una visión documentada de la economía del mundo hispanohablante. Las destrezas se desarrollarán de manera progresiva, lo que también puede decirse sobre los conocimientos sobre la especialidad, por medio de las actividades preliminares (“las mesas redondas”) y las tareas principales.

Presuponemos una alta motivación e interés por parte de los aprendices, ya que esta simulación exige una gran cantidad de trabajo por su parte. Sin embargo, la ambientación y el hecho de que habrá un producto final concreto contribuirán en nuestra opinión a motivar a los estudiantes. Además, se incluyen unas sesiones preparatorias, “las mesas redondas”, que ayudarán a los aprendices a desarrollar con éxito su labor posterior.

En lo que se refiere a la evaluación, habrá múltiples ocasiones para que el profesor evalúe el trabajo y la participación de los estudiantes en todas las etapas de la simulación, tanto en el trabajo de documentación y redacción como en las interacciones orales espontáneas. La evaluación será formativa y sumativa, y se hará tanto sesión a sesión como en conjunto. El profesor tendrá múltiples ocasiones para observar al trabajo de los aprendices y su evolución y desarrollo.

Como recapitulación, los pasos que hemos seguido en esta propuesta son los siguientes: Hemos definido el entorno, que podrá adaptarse y decorarse (por ejemplo, con banderas de los diferentes países y la creación de un logotipo de la cumbre); si bien hemos esbozado una estructura fija para la simulación, esta podrá y deberá negociarse con los estudiantes, lo que siempre aumenta la motivación; hemos establecido las identidades ficticias (los alumnos podrán utilizar los nombres de las personas reales a las que representan, o inventar otros); hemos valorado las interacciones que tendrán lugar, que serán en su mayoría alumno-alumno, individuales, en parejas y en grupo; hemos establecido el hilo conductor de la simulación, y determinado el devenir de los acontecimientos especificando las tareas. Creemos, asimismo, que la interacción y el trabajo en equipo han quedado bien definidos y que serán estimulados en la medida necesaria. Hemos fijado el número de horas y la periodicidad que recomendamos, lo que, como todo lo demás, queda abierto a la negociación de manera flexible. Y, por último, será muy factible llevar una autoevaluación del trabajo realizado al contar con un producto final. La autoevaluación también podrá efectuarse al terminar cada una de las tareas.

3. DESARROLLO DE UNA SESIÓN PRELIMINAR

Ahora vamos a desarrollar la sesión de clase. El nombre de esta sesión será MESA REDONDA: LOS MOTIVOS DE LA CRISIS ECONÓMICA. En ella se va a trabajar la comprensión lectora, mediante un texto económico extraído del diario económico *Cinco Días*, y la comprensión auditiva a partir de un vídeo de la *CNN*, que puede verse en la página *Youtube* (<http://www.youtube.com/watch?v=QvYMF1z31Xg&feature=related>). La transcripción de este vídeo se incluye en el anexo. Cada texto va acompañado de unas preguntas de control destinadas a controlar la correcta comprensión y a desencadenar una lluvia de ideas respecto al tema tratado.

La expresión escrita se trabajará mediante la redacción de una lista de términos especializados y sus definiciones, actividades destinadas también a la adquisición de un vocabulario especializado. Dado que el vídeo de *CNN* utiliza un español neutro internacional, el profesor deberá explicar las diferencias terminológicas entre las distintas variedades (tasas de interés /tipos de interés, inversionistas/inversores, etcétera). Ambos son textos de una especialización media, como creemos que corresponde a las actividades preparatorias

Tanto las definiciones como los resúmenes resultantes deberán negociarse en grupo, con lo que se desarrollarán las destrezas para la adquisición de las

estrategias para la interacción oral actuando cada alumno (cada pareja) simultáneamente como oyente y hablante. Esta actividad capacitará al alumno para desarrollar estrategias cognitivas y de colaboración, pues todo habrá de acordarse mediante consenso. También podrán utilizarse estrategias de comunicación no verbal, aunque esto será discreción del alumno (actividad abierta) imitando una situación real de comunicación.

Las parejas también deberán hacer una breve exposición en público de su trabajo, lo que desarrollará la expresión oral.

Por último, la clase en grupo deberá comentar un gráfico apoyándose en lo aprendido en la sesión. Esta actividad desarrollará sus habilidades de interpretación de apoyos visuales propios de su línea de especialidad.

Creemos que esta sesión alcanza la integración de destrezas. Debemos reiterar su carácter preparatorio para las tareas finales de la SG propuesta, en las que cada alumno va a desempeñar un papel específico.

MESA REDONDA: LOS MOTIVOS DE LA CRISIS ECONÓMICA

En esta sesión de clase vamos a analizar los motivos de la crisis desde dos perspectivas diferentes. Vas a trabajar con tu pareja.

Leed atentamente el siguiente texto, extraído del periódico económico español *Cinco Días*:

Los motivos de una crisis con efectos aún desconocidos

¿Es posible que hipotecas concedidas por entidades financieras solventes a personas sin suficientes recursos puedan ser capaces de desencadenar la mayor hecatombe financiera de la historia y poner contra las cuerdas a las principales economías mundiales? La respuesta es un rotundo, y profundamente inquietante, sí. Pero éste no es más que uno de los detonantes de la actual crisis. A este incumplimiento de cualquier decálogo bancario (no prestar dinero a alguien que no estás seguro que te lo puede devolver en los plazos previstos) se han sucedido otros factores que han agravado la situación: la aparición de toda una gama de productos subprime (los créditos de alto riesgo se empaquetaban y se vendían a inversores institucionales) que se han comercializado dentro y fuera de EE UU, el pinchazo de la burbuja inmobiliaria en algunos países, el repunte de la inflación...

Las primeras víctimas de la crisis han emergido dentro del sector financiero, con la desaparición de más de una decena de entidades de primera fila, lo que ha obligado a los Gobiernos de diferentes países, como el estadounidense, el británico, el irlandés o el belga, a inyectar miles de millones de euros en los balances o incluso a nacionalizar entidades. Cheques en blanco para evitar la caída en cadena de todo el sistema financiero mundial y el colapso de los mercados financieros. Pero, sobre todo, un generoso talón para intentar recuperar la confianza del sistema y lograr que la maquinaria vuelva a ponerse en funcionamiento con la reapertura de los mercados de capitales.

La aprobación el viernes del Plan Paulson, diseñado por el Tesoro de EE UU para evitar más quiebras y que destinará 700.000 millones de dólares a comprar estos 'activos tóxicos' que ahora circulan por el sistema, es un primer paso, pero no suficiente para recomponer los daños causados en estos últimos 14 meses.

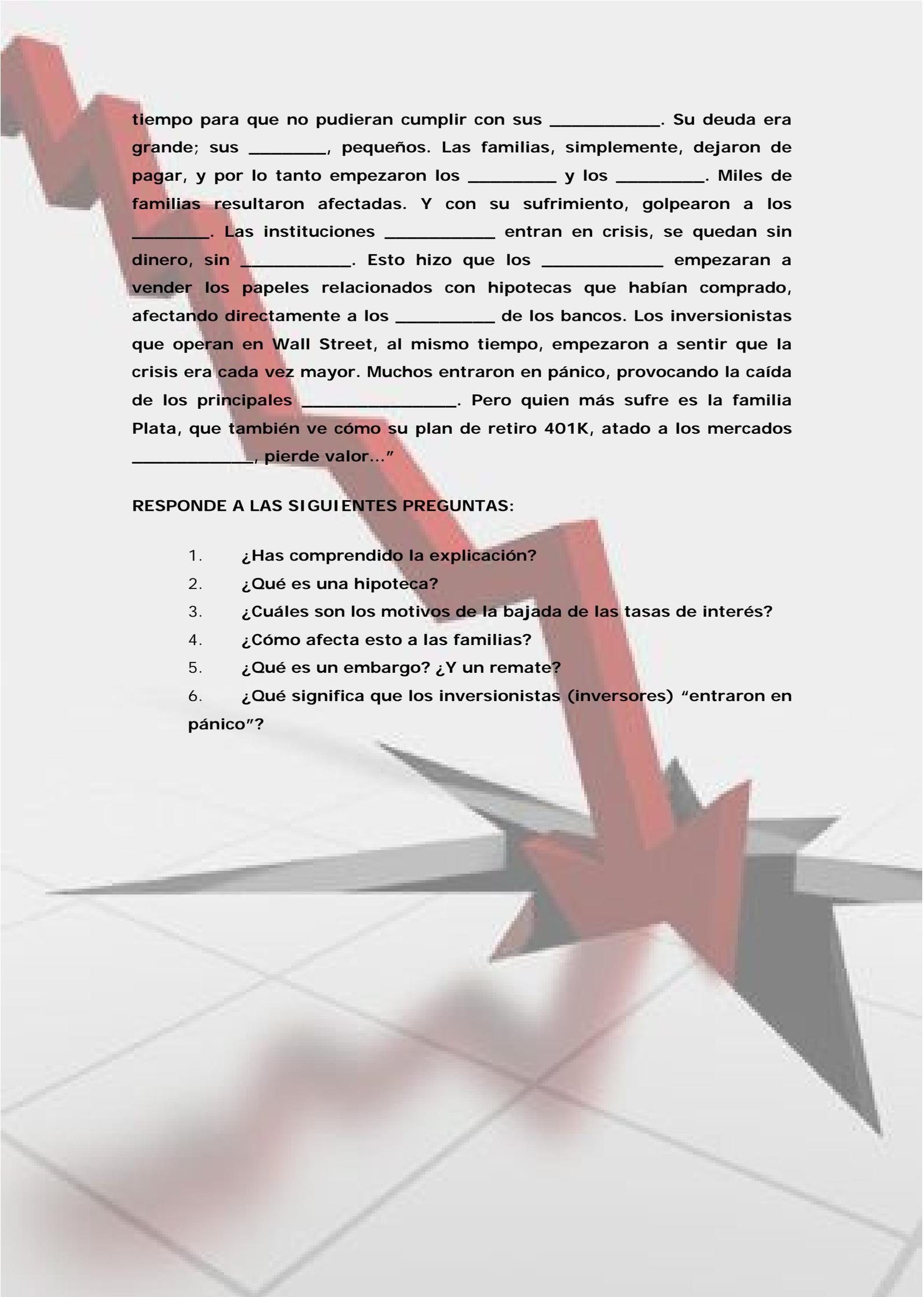
RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿En qué sector se ha originado la crisis para los autores de este artículo?
2. ¿Qué significa “nacionalizar entidades”?
3. ¿Qué significa “recuperar la confianza del sistema”?
4. ¿Qué significa “el pinchazo de la burbuja inmobiliaria”?
5. ¿Qué son “activos tóxicos”?
6. ¿Qué significa en el texto la expresión “cheque en blanco”?

A continuación vamos a ver un vídeo extraído de la CNN versión en español. En él se explica de una manera sencilla los motivos de la crisis. En el primer visionado, escucha con atención e intenta entender todo lo que puedas. En el segundo, rellena los huecos en la siguiente transcripción con tu compañero.

“... en medio de esta crisis muchos se preguntan cómo comenzó todo, porque ya se perdió de vista. Para eso Luis Carlos Vélez trae de nuevo para que explique a la familia Plata:

Todo comenzó en el año 2001 cuando la economía estaba empezando a sufrir los efectos de la explosión de la _____. La _____ de Estados Unidos, para evitar un colapso _____, provocado también por los atentados del once de septiembre, empezó a bajar sus _____. La idea era que a una tasa de interés más baja las empresas pudieran pedir más dinero prestado y así hacer más _____. Pero la baja en las tasas de interés también fue aprovechada por las personas que querían comprar una casa, como la familia Plata. A menor tasa de interés, se encontraron con una _____ más _____. Los bancos se dieron cuenta de esta tendencia, y empezaron a ofrecer nuevos tipos de contratos y oportunidades de compra de casas. Muchas familias, como los Plata, empezaron a comprar _____. El negocio captó la atención de Wall Street, que empezó a comprar _____ a los bancos para venderlas en el _____. Entre más hipotecas, mejor para Wall Street y para los bancos. Esta práctica permitió que muchas familias se _____ más allá de sus posibilidades, y por lo tanto fue solo cuestión de



tiempo para que no pudieran cumplir con sus _____. Su deuda era grande; sus _____, pequeños. Las familias, simplemente, dejaron de pagar, y por lo tanto empezaron los _____ y los _____. Miles de familias resultaron afectadas. Y con su sufrimiento, golpearon a los _____. Las instituciones _____ entran en crisis, se quedan sin dinero, sin _____. Esto hizo que los _____ empezaran a vender los papeles relacionados con hipotecas que habían comprado, afectando directamente a los _____ de los bancos. Los inversionistas que operan en Wall Street, al mismo tiempo, empezaron a sentir que la crisis era cada vez mayor. Muchos entraron en pánico, provocando la caída de los principales _____. Pero quien más sufre es la familia Plata, que también ve cómo su plan de retiro 401K, atado a los mercados _____, pierde valor..."

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Has comprendido la explicación?
2. ¿Qué es una hipoteca?
3. ¿Cuáles son los motivos de la bajada de las tasas de interés?
4. ¿Cómo afecta esto a las familias?
5. ¿Qué es un embargo? ¿Y un remate?
6. ¿Qué significa que los inversionistas (inversores) "entraron en pánico"?

Ahora vamos a dividir la clase en dos grupos. La mitad de las parejas van a trabajar con el texto de *Cinco Días* y la otra mitad con el de CNN. Vamos a preparar una lista de términos relacionados con la economía e intentar escribir una definición para cada uno. Se trata de un trabajo en grupo, pero es importante que cada pareja se ponga de acuerdo antes de formular cada propuesta, y que al final se produzca un acuerdo en las definiciones de cada grupo. Atención, porque en ocasiones, un término se compone de más de una palabra, como por ejemplo, "productos subprime".

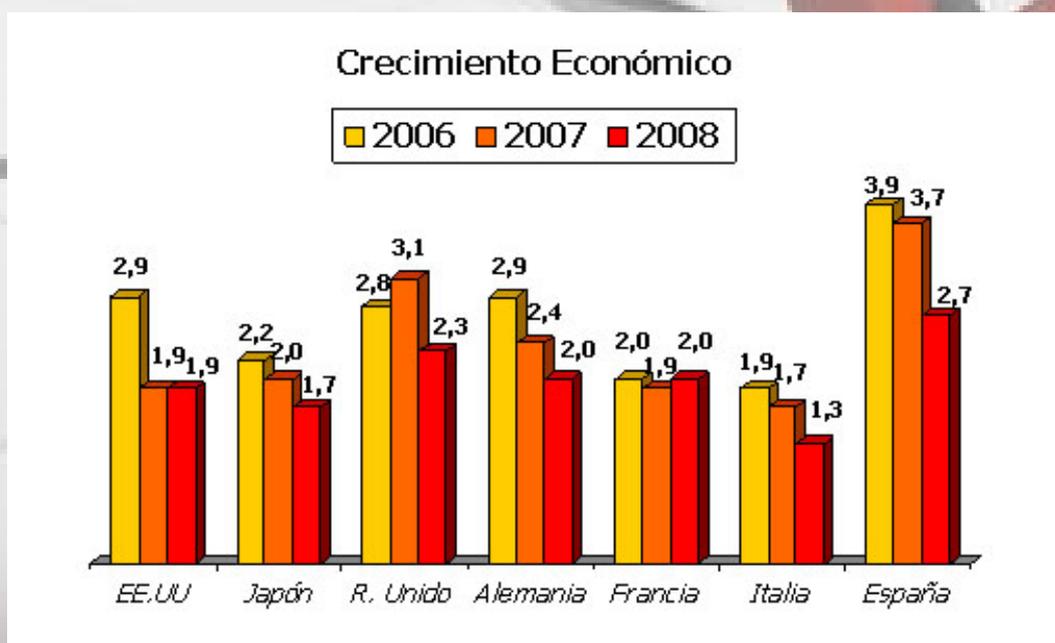
Cinco Días		CNN	
Término	Definición	Término	Definición

Una vez confeccionada la lista, vais a redactar un resumen del texto. Cada grupo trabajará con su texto, y tenéis que hacerlo de la siguiente manera. Cada pareja va a proponer las cinco ideas que les parezcan las más importantes del texto. Si las ideas de unas parejas no coinciden con las de otras, es necesario que argumentéis por qué os parecen las más importantes de modo que se llegue a un consenso sobre las cinco ideas más importantes de cada texto.

Una vez extraídas las cinco ideas más importantes de cada texto, cada pareja redactará un resumen del texto. Cada grupo debe decidir, dialogando, qué resumen es el mejor. La pareja que haya hecho el mejor resumen será elegida como portavoz del grupo.

Ahora vamos a realizar la puesta en común. La pareja portavoz de cada grupo va a realizar una pequeña exposición sobre los motivos de la crisis según el texto correspondiente. Tras la puesta en común, la clase en conjunto deberá realizar una síntesis de todas las ideas expuestas, de modo que se llegue a un único consenso sobre los motivos de la crisis.

A continuación vamos a aplicar nuestros conocimientos. Según lo que acabáis de aprender, comentad el siguiente gráfico sobre el crecimiento económico en algunas economías del mundo, y explicad por qué la crisis ha afectado a algunas más que a otras:



ANEXO: TRANSCRIPCIÓN DEL VÍDEO DE CNN

Todo comenzó en el año 2001 cuando la economía estaba empezando a sufrir los efectos de la explosión de la burbuja de Internet. La Reserva Federal de Estados Unidos, para evitar un colapso económico, provocado también por los atentados del once de septiembre, empezó a bajar sus tasas de interés. La idea era que a una tasa de interés más baja las empresas pudieran pedir más dinero prestado y así hacer más inversiones. Pero la baja en las tasas de interés también fue aprovechada por las personas que querían comprar una casa, como la familia Plata. A menor tasa de interés, se encontraron con una hipoteca más favorable. Los bancos se dieron cuenta de esta tendencia, y empezaron a ofrecer nuevos tipos de contratos y oportunidades de compra de casas. Muchas familias, como los Plata, empezaron a comprar propiedades. El negocio captó la atención de Wall Street, que empezó a comprar paquetes de hipotecas a los bancos para venderlas en el mercado secundario. Entre más hipotecas, mejor para Wall Street y para los bancos. Esta práctica permitió que muchas familias se endeudaran más allá de sus posibilidades, y por lo tanto fue solo cuestión de tiempo para que no pudieran cumplir con sus obligaciones. Su deuda era grande; sus ingresos, pequeños. Las familias, simplemente, dejaron de pagar, y por lo tanto empezaron los embargos y los remates. Miles de familias resultaron afectadas. Y con su sufrimiento, golpearon a los bancos. Las instituciones financieras entran en crisis, se quedan sin dinero, sin liquidez. Esto hizo que los inversionistas empezaran a vender los papeles relacionados con hipotecas que habían comprado, afectando directamente a los balances de los bancos. Los inversionistas que operan en Wall Street, al mismo tiempo, empezaron a sentir que la crisis era cada vez mayor. Muchos entraron en pánico, provocando la caída de los principales indicadores bursátiles. Pero quien más sufre es la familia Plata, que también ve cómo su plan de retiro 401K, atado a los mercados bursátiles, pierde valor...”

4. BIBLIOGRAFÍA

- Juan, O., et al. (2003): *En equipo.es. Curso de español de los negocios*, Madrid, Edinumen.
- Prost, G.- Noriega, E. (2006): *Al día: curso superior de español de los negocios*, Alcobendas, Sgel.
- Yaiche, F.(1996): *Les simulations globales, mode d'emploi*, París, Hachette.
- Gómez de Enterría, J. - Moreno, J. (1997): «Español de los negocios para extranjeros», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 13, marzo-abril. http://dttil.unilat.org/realiter_spip/spip.php?article528
- Ortiz Ocaña, A. L. (2005): «Didáctica Lúdica: Jugando también se aprende», <http://www.monografias.com/trabajos26/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>
- Prensa especializada y general.

Características generales del español hablado por inmigrante rumanos en Castellón de la Plana

PATRICK ROESLER
Universidad de Freiburg im Breisgau, Alemania
patrick.roesler82@web.de

Patrick Roesler estudió Filología Hispánica, Portuguesa y Latina en la Universidad Humboldt de Berlín, Alemania. Desde octubre del 2007 hasta enero del 2011 hizo un doctorado en la Universidad de Freiburg im Breisgau, Alemania, en el ámbito de la sociolingüística hispánica, a saber, sobre las lenguas española y rumana que actualmente se encuentran en contacto a causa de la inmigración de miles de rumanos a la Península Ibérica que se pudo observar especialmente en los últimos diez años. Sus intereses de investigador están dirigidos, entre otras, a la sociolingüística, la problemática de las lenguas en contacto, la lingüística comparada y la evolución de las lenguas románicas del latín.

Resumen: Tema de este artículo es el español hablado por rumanos inmigrados en Castellón de Plana, en el este España. Para poder analizar la competencia de español de los inmigrantes, en marzo y abril del 2008 se llevaron a cabo 30 entrevistas con informantes que habían inmigrado a España entre 1995 y 2007. En comparación con el trabajo científico que hemos descrito en un artículo anterior sobre inmigrantes rumanos en Alicante (cf. Roesler 2007), los datos presentes, coleccionados para nuestra tesis de doctorado, permiten dar un panorama más amplio y aprofundizado de las características generales del español hablado por inmigrantes rumanos. El análisis lingüístico del corpus tenía como meta hacer resaltar sobre todo las interferencias de la lengua materna, el rumano, en el español hablado por los entrevistados. Sin embargo, un estudio más exhaustivo de los datos ha demostrado que, curiosamente, son también muy características las influencias del español latinoamericano, con el cual los rumanos, viendo las telenovelas, ya en su país de origen han entrado en contacto.

Palabras clave: español, rumano, lenguas en contacto, estudio empírico, sociolingüística

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentaremos los resultados del análisis lingüístico de una serie de entrevistas en lengua española que llevamos a cabo en marzo del 2008 con informantes rumanos en Castellón de la Plana. Estas entrevistas forman parte de una tesis de doctorado (2007-2010) sobre la integración lingüística de inmigrantes rumanos en España del este (cf. Roesler 2010).

La inmigración de rumanos a España conlleva la interesante situación de dos lenguas emparentadas en contacto, ya que para una integración exitosa en la sociedad española es necesario que los inmigrantes rumanos aprendan el español – tanto para poder entenderse con todos los habitantes del país como para tener una idea más completa de la cultura y mentalidad de los españoles. Sólo si saben hablar español podrán, además, comunicarse libremente con las autoridades, encontrar un trabajo y prestar más apoyo a sus hijos cuando éstos entren en la escuela española.

“When languages come into contact, one language may be influenced by the other in its phonology, morphosyntax and/or lexicon” (Siegel s. a.: 1). Siguiendo esta premisa, vamos a analizar el español de los rumanos entrevistados a nivel fonético, gramatical y léxico. En primer lugar, fijaremos la atención en la influencia de la lengua materna de los inmigrantes sobre el español. Pero, como vamos a ver, también la intensidad del contacto con hispanohablantes y la variedad diatópica del español con la que primero entran en contacto parecen ser factores importantes que repercuten en la evolución de características específicas del español hablado por rumanos.

A continuación, describiremos el método empírico implementado, proporcionando después algunos datos socioeconómicos sobre los rumanos entrevistados. Luego explicaremos el concepto de transferencia, que es elemental para investigar una serie de fenómenos lingüísticos que se producen en situaciones de lenguas en contacto. Al final vamos a presentar los resultados del análisis lingüístico de las entrevistas.

2. MÉTODO EMPÍRICO

En la fase de estudios de campo teníamos como meta hacer constar un corpus que rindiera una gran cantidad de datos lingüísticos. Para el análisis que queríamos llevar a cabo, nos parecía deseable darle al entrevistado la oportunidad de hablar cuanto más posible en español, así produciéndose un texto oral continuo de dimensiones apropiadas (entre 20 y 60 minutos de duración).

Decidimos emplear una combinación de dos métodos de investigación: utilizar un cuestionario fijo (*guided interview*) y, al mismo tiempo, rogarle al informante que contara a gusto de sus propias experiencias (*narrative interview*). De esta forma, se pudieron obtener informaciones adicionales sobre los rumanos, p. ej. su procedencia social, sus condiciones de vida, la adquisición de conocimientos de español y sus costumbres comunicativas. Por otro lado, las preguntas formuladas con antelación llevaron la conversación por determinados derroteros, ayudando al informante en la estructuración de lo narrado.

Las entrevistas se concentraron en los siguientes temas: 1) migración – motivos, esperanzas y experiencias; 2) contacto de lenguas – aprendizaje del español y uso de las lenguas rumana y española en la vida cotidiana; 3) integración – contactos sociales, trabajo, interés por la cultura del país de acogida.

3. LOS ENTREVISTADOS

Para disponer de alguien a quien nos podríamos dirigir durante nuestra estancia en Castellón de la Plana desde 3 de marzo hasta 4 de abril del 2008, nos pusimos en contacto con la *Asociación Rumana Castellonense* (ARC), ya en noviembre del 2007. La asociación ha creado un *Centro Cívico* con una pequeña biblioteca, que es frecuentado por rumanos que ya viven en la ciudad desde hace muchos años o que hasta llegaron sólo hace poco. Pudimos convencer a la clientela de paso para que participara espontáneamente en una entrevista. Además, el centro nos puso en contacto con una agencia de viajes cuyos dueños son rumanos, con una librería rumana, con la *Agencia de Mediación para la Integración y Convivencia Social* (AMICS) que se dedica a los inmigrantes en la ciudad, y también con una rumana que da clases de rumano para españoles. Algunos informantes incluso convencieron a amigos y conocidos para que participaran en el estudio, así que pudimos también entrevistar a unos miembros rumanos de una parroquia adventista en Castellón. Participando en el curso de lengua rumana para españoles, conocimos a una moderadora de la *Radio Onda Cero* en Castellón, la cual nos puso en contacto con la *Asociación de Inmigrantes de los Países del Este* (AIPE) y una asociación que apoya a los gitanos rumanos inmigrados a España. De esta manera encontramos aún más informantes para unas entrevistas.

A continuación de la entrevista le entregamos a cada informante un cuestionario para rellenar. En los siguientes cuadros vamos a presentar algunos datos socio-económicos sobre los 31 entrevistados:¹

Cuadro 1º : La edad de los informantes

	en marzo del 2008	a la hora de inmigrar		en marzo del 2008	a la hora de inmigrar
C1	26	23	C2	25	20
C3	33	25	C4	29	27
C5	30	27	C6	24	23
C7	24	22	C8	31	26
C9	31	25	C10	33	24
C11	48	37	C12	40	27
C13	45	38	C14	42	32
C15	28	20	C16	34	25

¹ C1 = entrevista en Castellón, Nº 1.

C17	62	52	C18	23	19
(C19)	--	--	C20	41	35
C21	20	11	C22	45	38
C23	36	26	C24	60	52
C25	42	30	C26	27	19
C27	36	29	C28	35	26
C29	36	28	C30	33	27
C31	31	24			

Con respecto a la edad de los entrevistados, se puede observar que la mayoría – un número de 12 inmigrantes – pertenecen a un grupo “30+”, seguido por un grupo de “20+” (9 informantes) y un grupo “40+” con 7 inmigrantes en total. Además, 2 participantes pertenecen a un grupo “60+”. En lo concerniente a la edad de los informantes a la hora de inmigrar, llama la atención el hecho de que dos tercios entonces tenían entre 19 y 30 años. Por coincidencia, pues, entrevistamos a inmigrantes rumanos que llegaron a España en cada uno de los años entre 1995 y 2007, si bien la mayoría vinieron en los años 1998, 1999, 2000 y 2001.²

Cuadro 2º : Las profesiones de los padres (por orden alfabético)

	profesión del padre	profesión de la madre
C08	auxiliar administrativo	empleada de hogar
C26	camionero	ama de casa
C24	campesino	campesina
C22	carnicero	ama de casa
C02	carpintero	ama de casa
C10	carpintero	tejedora
C23	chófer	empleada de hogar
C25	constructor	ama de casa
C16	control de calidad	enfermera
C05	delineante	inspectora de personal
C07	delineante	vendedora de ropa
C01	director de fábrica	telefonista
C03	electricista	ama de casa
C13	electricista	ama de casa
C30	electricista	química
C04	electrotécnico	contable
C18	fresador	química
C21	jardinero autónomo	auxiliar de enfermería
C06	mecánico	dueña de una tienda
C14	mecánico	ama de casa
C31	mecánico	costurera
C15	militar	ama de casa
C17	obrero	ama de casa
C20	obrero petrolero	ama de casa
C12	pastor (de ovejas)	ama de casa
C27	peluquero	cartera
C28	policía	empleada
C09	soldador	carpintera

² Decidimos excluir completamente la entrevista C22 del análisis, ya que contiene mucha información de carácter demasiado privado que no queremos presentar aquí.

C11	trabajador	agricultora
(C19)	-- (sin indicación)	--
(C29)	--	--

Las profesiones de los padres dan informaciones acerca del origen social de los informantes. Como se puede ver, la mayoría de los inmigrantes entrevistados son de origen modesto, es decir provienen de familias de obreros, campesinos y trabajadores manuales. Sin embargo, echando una vistazo a los títulos profesionales de los mismos informantes notamos que muchos fueron a liceos y después a la universidad. Este ascenso social podría ser indicio de las causas de la inmigración: Probablemente son acostumbrados ya desde casa a siempre buscar posibilidades para mejorar sus oportunidades profesionales, para ganar más dinero y así contribuir a que la familia pueda vivir una vida mejor. Esto en Rumanía no siempre es tan fácil, también a causa de los salarios bajos en muchos ramos económicos.

En España, pues, los inmigrantes rumanos muchas veces tienen que contentarse con trabajos pesados, de grandes riesgos o mal pagados, ya que los títulos rumanos, que a decir verdad son de bastante buena calidad, no son reconocidos por las autoridades españolas. Por eso los hombres trabajan en construcción, en la gastronomía o como trabajadores manuales, mientras que la mayoría de las mujeres trabajan en los sectores de servicios y limpieza o de niñeras. En el transcurso del tiempo pueden, sin embargo, encontrarse puestos de trabajo de calificación apropiada, cf.:

Cuadro 3º : Estudios realizados y ocupación

	estudios realizados	ocupación en Rumanía	ocupación en España
C01	universidad	estudiante	auxiliar administrativo
C02	estudios de deporte	estudiante	camarera
C03	universidad	ingeniero	agente de seguros
C04	cantante de ópera	estudiante	aparcar coches
C05	filología inglesa	profesora de inglés	traductora
C06	filología española	auxiliar administrativo en la embajada de España en Bucarest	desempleada
C07	universidad	economista	excedencia por maternidad
C08	licenciada en derecho	abogada de empresas	mediadora intercultural
C09	formación profesional	herrero	tipógrafo
C10	licenciatura empresarial	reportera	agente de viajes
C11	bachillerato	ayudante de laboratorio	agente de viajes
C12	bachillerato	empresario	periodista e intérprete

C13	bachillerato	dependienta	peón en una fábrica de azulejos
C14	filología	auxiliar administrativo en una empresa de construcción	contable en una empresa de construcción
C15	bachillerato	empleada en el departamento de relaciones públicas de un centro de información turística	redactora de un periódico rumano de Castellón
C16	universidad	economista	responsable de marketing en una empresa
C17	universidad	profesora de geografía	presidenta de una asociación
C18	escuela de automecánica	estudiante	camarero
C19	--	colaboradora en una asociación	presidenta de una asociación
C20	bachillerato	contable	directora cultural de una asociación
C21	bachillerato	alumno	estudiante
C22	bachillerato	asistencia en un hospital	empleada de hogar
C23	formación profesional	obrero	supervisor de obras
C24	7 años de escuela	trabajadora en una fábrica	empleada de hogar
C25	bachillerato	auxiliar administrativo	mujer de limpieza
C26	ingeniería informática	alumno	informático
C27	formación profesional	operadora en la industria alimentaria	peón en una fábrica de azulejos
C28	bachillerato	funcionaria del Estado	agente de viajes
C29	bachillerato	boxeador	bodyguard
C30	licenciada en economía	economista	secretaria y tesorera
C31	bachillerato	ayudante de laboratorio (fotografía)	ama de casa

4. EL CONCEPTO DE TRANSFERENCIA

Además de frases y secuencias de frases, como en el caso del cambio de códigos – muy común entre hablantes bilingües –, la persona que aprende una lengua extranjera puede tomar espontáneamente palabras y estructuras de su lengua materna (u otras lenguas que domina) si se ve incapaz de expresar apropiadamente sus pensamientos en la lengua extranjera. Corder (1983: 16/17) denomina esta estrategia compensatoria – que va dirigida en la expansión de los recursos lingüísticos del hablante – como *transferencia*.³

³ Sin embargo, en la lingüística se discute bastante el estatus de criterios formales para la distinción entre cambio de códigos y transferencia. Es por eso que Lüdi (1996: 241/242) propone que todos los elementos introducidos en la lengua extranjera (L1) mediante el cambio de códigos o la transferencia de la lengua materna (L2) se reúnan bajo el término *marcas transcódicas* (*transkodische Markierungen*). Otros lingüistas recomiendan el empleo del concepto genérico de *mezcla de códigos* (*Sprachmischung*), abarcando tanto los fenómenos sincrónicos de transferencia y cambio de códigos como los fenómenos diacrónicos de préstamo e influencia del sub- y superstrato (cf. Bechert/Wildgen 1991: 2). Muysken

Los lingüistas que investigan la adquisición de idiomas como segunda lengua hacen una distinción entre *transferencia positiva* y *transferencia negativa*. La primera abarca reglas y elementos (estructuralmente) idénticos en ambas lenguas que no llevan a errores – en la lingüística son llamadas *convergencias* (cf. Sinner 2004: 75). Por el contrario, reglas y elementos que en ambas lenguas son (estructuralmente) distintos representan dificultades que llevan a errores y, por lo tanto, la transferencia de éstos se clasifica muchas veces como negativa (cf. Lüdi 2001: 426/427).⁴

Desviaciones de la norma de una lengua que se producen en el habla de individuos bilingües a causa de la transferencia negativa de elementos y reglas de otra lengua que dominan, son denominadas por Weinreich (1979: 1) como *interferencias*.⁵

No obstante, Lüdi (1996: 242) exige que al analizar reales enunciados en lengua extranjera siempre hay que tener en cuenta que la persona que aprende la lengua trata los elementos transferidos como elementos supuestamente pertenecientes al sistema de ésta y, por lo tanto, los transfiere como formas supuestamente correctas en el sistema de su interlengua – el código que en el proceso de aprendizaje se acerca cada vez más al sistema de la lengua que se aprende (cf. Baker/Jones 1998: 702; Sharwood Smith 1994: 7). Desde este punto de vista, no importa si las transferencias aparecen como interferencias, bien si tanto el lingüista como el hablante nativo se darán cuenta de que aquí se trata de huellas provenientes de otra lengua.

A continuación, presentaremos, entre otras, varios casos peculiares de interferencia de la lengua materna de los informantes – el rumano. No obstante, éstos, como vamos a ver, nunca impiden la comunicación exitosa en español.

(1999: 229) hace, por su parte, una distinción entre *code-switching* ('cambio de códigos'), *code-mixing* ('mezcla de códigos') y *borrowing* ('préstamo').

⁴ El principio "those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language, [whereas] those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed" tiene su origen en la así llamada hipótesis del análisis contrastivo (*contrastive analysis hypothesis*) de Lado (1957: 59). Sin embargo, Klein (1992: 37) y muchos otros lingüistas antecesores objetan que las diferencias estructurales después de algún tiempo muchas veces dejan de causar errores porque tales estructuras a menudo son aprendidas con especial facilidad. Además, no raras veces precisamente se producen dificultades y errores donde las estructuras de ambas lenguas son semejantes; cf. el siguiente ejemplo tomado de Odlin (2000: 31): "The formal resemblance between English *embarrassed* and Spanish *embarazado* (which means 'pregnant') can lead an embarrassed Englishman to make the embarrassing statement *Estoy muy embarazado* ('I am very pregnant')."

⁵ También son muy interesantes las reflexiones de Gass (1996: 563/564) sobre al origen de las interferencias. La autora parte de la base de que la persona que aprende una lengua extranjera primero tiene que notar la existencia de ciertas semejanzas entre ésta y su lengua materna (u otras lenguas que domina). Entonces comprenderá que sus conocimientos de lengua ya adquiridos le pueden servir en el momento de hablar la lengua extranjera. A partir de ese momento, la persona que aprende la lengua extranjera toma por propia cuenta decisiones con respecto a cuáles elementos son específicos para una lengua – y por lo tanto no transferibles – y cuáles existen en muchas lenguas y, por lo tanto, también pueden pasar por elementos de la lengua extranjera. Desde este punto de vista, las interferencias son el resultado de decisiones equivocadas por parte de la persona que aprende la lengua extranjera.

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

5.1 Fenómenos a nivel fonético-fonológico⁶

En español, los fonemas /b, d, g/ son articulados, según su posición en la respectiva palabra, o bien como fricativos [β, δ, γ] o plosivos [b, d, g]. Los rumanos entrevistados pronuncian estos tres fonemas, sobre todo en sílabas muy acentuadas y al hablar despacio, como plosivos [b, d, g]:

- (1) ['va:le] muy **[bjɛn]**. Pues sííí ... [jo vɔj] de Rumanía, **['vɛŋgo de]** una **[siu'dad]** que se ['ljama] Timișoara. (C01/8-9)⁷
- (2) Pues, [jo] sí que (he) **[stu'ðja:do]** sikolo'çi:ja] – cuatro años – y después de **[aka'ba:r]** connn [sikolo'ki:ja], pues [βe'ni] ahí, [ja] está. (C01/27-29)
- (3) TrabajAr ... los fines de semana [ji:r] ... por ahÍ, con al(gún) **[a'mi:go]** (C01/155-156)

La pronunciación articulada de los fonemas /b, d, g/ como plosivos es característica para el español no nativo, ya que un hispanohablante suele suavizar estos sonidos. Pero, al hablar rápido, también los inmigrantes muchas más veces articulan los fonemas /b, d, g/ como fricativos [β, δ, γ]:

- (4) Pues ... es unnn **lugaaar** normAl. Es un **puEblo** ... **dondeee** m/ **donde** he **vivido** ... Eeeh, he **venido** aquíí, **también**, como **[ðe'si:a]** mi **amigaaa** ... Ya **tengo** un hermano queeee ['je:βa ja] casi ocho-nueveeee años aquí, y he **venido de** vacaciones, **igual**. Y **nAdaaa**, me he **encontrado trabAjo** **después** de ocho mEses ... yyy ... pues mIraaa, me he **quedado** [...]
(C02/5-9)

La norma ortoépica del español septentrional hace una distinción entre la fricativa interdental sorda [θ] y la sibilante alveolar sorda [s]. Sin embargo, gran parte de los hispanohablantes (andaluces, canarios, latinoamericanos) neutralizan esta oposición fonética, articulando toda [θ] como [s] alveolar (*seseo*). Este seseo del español meridional supuestamente influenciará también el español de hablantes no nativos: No sólo que facilita el aprendizaje, con respecto a una simplificación del sistema fonético, sino que también es un fenómeno muy extendido – en el sur de España (Andalucía), entre los inmigrantes latinoamericanos y en los medios de comunicación (el flamenco, la salsa, el tango, las telenovelas etc.). Correspondientemente, algunos de los entrevistados rumanos mencionaron que primero entraron en contacto con el español viendo telenovelas de Latinoamérica en original con subtítulos o, que mantienen contactos sociales más con latinoamericanos que con la población autóctona. Sin embargo, no se debe

⁶ En lo que sigue, todas las desviaciones de la norma ortoépica del español septentrional se darán en transcripción fonética.

⁷ C01/8-9 = entrevista C01, líneas 8 y 9.

negligenciar la influencia de la norma ortoépica del español septentrional, visto que un gran grupo de informantes, que ya viven en España desde hace mucho tiempo y que a diario hablan español tanto en el ámbito privado como en el profesional, hacen correctamente la distinción entre /c, z/ [θ] y /s/ [s]. Otro grupo también se esfuerza por hacer correctamente esta distinción, aunque con frecuencia resulta una articulación hipercorrecta de /s/ como fricativa interdental [θ]. A continuación, denominamos este fenómeno con el término de *ceceo*, ya que va acompañado por una alta frecuencia de la pronunciación de /c, z/ como [θ]. En el siguiente cuadro ponemos informantes que cada uno representan uno de los tres grupos:

Cuadro 4º: La articulación de /c, z, s/ en las entrevistas

	frecuencia de la articulación de			fenómeno predominante
	/c, z/ como [θ]	/c, z/ como [s]	/s/ como [θ]	
C14	143	11	94	ceceo
C05	89	5	5	norma septentrional
C23	5	255	11	seseo

Al grupo ceceante pertenecen en total 7 informantes y 6 rumanos cumplen la norma del español septentrional, mientras que con 17 individuos la mayoría de los entrevistados forman parte del grupo seseante.

Además, muchas palabras que en español se pronuncian con /c, z, s/, en rumano tienen la africada /tʃ/ [ts] o la sibilante sonora /z/ [z]. Por consiguiente, hay ocurrencias en que las palabras españolas *emigración*, *negocio*, *cotizar*, *zona*, *música* y *visitar* – cuyas correspondencias en rumano son *emigraȚiune*, *negot*, *cotiza*, *zona*, *muzică* y *vizita* – se pronuncian como [e:migra'tsʝon] (C04/215), [ne'gotsʝus] (C08/88), [koti'zar] (C09/247), ['zona] (C10/37), ['muzika:] (C07/55), [vizi'ta:r] (C11/388).

A diferencia del rumano, el español hace una distinción fonética entre [r] apicoalveolar simple, con una sola vibración, y [r] múltiple, con dos o más vibraciones. En las entrevistas se pueden observar cuatro formas de articulación de la /r/ que desvían de esta norma: 1) falta o articulación efímera – sobre todo en las palabras *Rumanía* y *rumano*; 2) pronunciación suave que se acerca a la /r/ uvular alemana en palabras como *Rose* ('rosa'), *Operation* ('operación') o *Turm* ('torre'); 3) articulación de /r/ simple en vez de múltiple; 4) articulación de /r/ múltiple en vez de simple.

En rigor, la oposición entre /r/ simple y múltiple es fonéticamente relevante sólo en posición intervocálica y, además, sólo en muy pocas palabras: *ahora* vs. *ahorra*; *caro* vs. *carro*; *cero* vs. *cerro*; *coro* vs. *corro*; *curar* vs. *currar*; *foro* vs. *forro*; *jara*

vs. *jarra*; *mira* vs. *mirra*; *moro* vs. *morro*; *oro* vs. *horro*; *para* vs. *parra*; *pera* vs. *perra*; *pero* vs. *perro*; *poro* vs. *porro*.

En sólo 6 de las entrevistas sólo 3 de las palabras mencionadas aquí son afectadas por una pronunciación que vacila entre /r/ simple y múltiple: *ahora* (adv.), *para* (prep.) y *pero* (conj.). Siempre predomina la articulación correcta y, además, por el contexto el significado de las tres palabras siempre queda claro. Cf.:

Cuadro 5º: Frecuencia de *ahora*, *para* y *pero*

	C17	C24	C29	C01	C28	C20
<i>*ahorra</i>	2	1	3	0	0	0
<i>ahora</i>	29	14	6	3	2	15
<i>*parra</i>	7	2	1	1	0	1
<i>para</i>	57	10	33	20	8	45
<i>*perro</i>	20	4	4	2	1	0
<i>pero</i>	49	50	58	24	13	52
cuota de errores	29/164	7/81	8/105	3/50	1/34	1/112

Algunas de las palabras más frecuentes muestran una característica especial, tal vez únicamente típica para el español hablado por inmigrantes rumanos. Ciertos lexemas, desde el punto de vista fonético típicamente rumanos que, articulados de manera diferente, tienen sus correspondencias en el español, son utilizados por los entrevistados en tres formas diferentes: Las palabras españolas *en*, *entre*, *rumano* y *que* (conj.) aparecen también en su forma rumana – *în*, *între*, *român* y *că* – con los sonidos típicamente rumanos [i] y [ə]. Además, en algunos casos los informantes ‘españolizan’ los lexemas rumanos, sustituyendo la vocal [i], inexistente en español, por [i] (en *în*, *între*) y [a] (en *România*). De esta manera, se producen las formas *in*, *intre* y *Romania*. En el cuadro siguiente presentamos aquellas entrevistas que muestran la mayor variación con respecto a estas formas de palabra:

Cuadro 6º: Frecuencia de *în*, *între* y *România* en las entrevistas

	C17	C20	C24	C29
en	158	40	66	16
<i>*in</i>	67	46	9	7
<i>în</i>	8	54	4	71
entre	3	0	siempre <i>entre</i>	siempre <i>entre</i>
<i>*intre</i>	0	1		
<i>între</i>	1	5		
Rumanía	38	23	0	0
<i>*Romania</i>	2	9	8	4
<i>România</i>	0	6	1	1
că	9	20	55	13

Como también en otras lenguas románicas, en rumano y español hay dos letras, <g> y <c>, que, seguidas de /e, i/ vs. /a, o, u/, se pronuncian de manera diferente. Tal como el idioma italiano, el rumano ocluye y fricaciona la <g> y la <c> seguidas de /e, i/ en [dʒ] y [tʃ]. En cambio, en la lengua española <g> y <c> seguidas de /e, i/ se fricacionan en [χ] y [θ] o, en el caso de la variante meridional del español, en [h] y [s]. Visto que muchos inmigrantes rumanos dominan el francés, en el caso del contacto entre las lenguas rumana y española también podría aparecer en el habla la pronunciación de <g> y <c> seguidas de /e, i/ como [ʒ] y [s].

De hecho, en las entrevistas se observan ciertos casos donde la pronunciación de <g> y <c> desvía de la norma del español septentrional:

- a) /g/ se pronuncia como **[k]**: *psicología* [sikolo'ki:ja] (C01) – *gente* ['kente:] (C01) – [estran'ke:ras] (C06) – *geográfica* [keo'grafika] (C08) – *gitanos* [ki'ta:ɲo:s] (C19);
- b) /g/ seguida de /a, o, u/ se pronuncia como **[ɣ]**: *gimnasio* [ɣim'na:sjo:] (C29);
- c) /g/ se pronuncia como **[h]**, a la manera del español meridional: *gente* ['hente] (C13, C18, C27, C23, C29, C30) – *generalizar* [hɛnɛrali'sa:r] (C18) – *general* [hɛnɛ'ral] (C23);
- d) /g/ se pronuncia como **[dʒ]** rumano: *marginalización* [marɟɛnaliza'sjɔn:] (C19) – *generación* [ɟɛnɛra'sjɔn] (C29);
- e) /g/ aparece como **[ʒ]** francés: *gentil* [ʒɛn'ti:l] por fr. [ʒãtil] (C29);
- f) /c/ se pronuncia como **[ʃ]** o también **[tʃ]** rumano: *servicio* [ser'viʃo] (C08) – *socialismo* [soʃa'lizmo:] (C19) – *inocentes* [ino'tʃɛntɛ:s:] (C19) – *felicidad* [felifi'dat] (C29);
- g) /c/ seguida de /e, i/ se pronuncia como **[k]**: *necesita* [nɛkɛ'si:ta] (C29) – *necesario* [nɛkɛ'sa:rio] (C29).

La palatalización de vocales y consonantes es un rasgo típico de la lengua rumana, que en el transcurso de su historia ha conducido a la evolución de algunas características especiales: /e, i/ latinas a comienzo de palabra sufrieron una diptongación en /ie/ (cf. lat. *est* 'es' > rum. *este* [jɛstɛ] – *erat* 'era' > *era* [jɛ'ra]; *ego* 'yo' > *eu* [jɛu] – *ille* 'él' > *el* [jɛl] – *iste* 'éste' > *iest*). La palatalización de /l/ conllevó su supresión (cf. lat. *lepus* 'liebre' > rum. *iepure* – *folia* 'hoja' > *foaie*) y, además, la palatalización de consonantes a final de palabra sirve para distinguir singular y plural en la declinación (cf. rum. *lup* 'lobo' vs. *lupi* [lupʲ] 'lobos') y designa, en la conjugación de los verbos, la segunda persona del singular (cf. rum. *te pup* 'te beso' vs. *mă pupi* [pupʲ] 'me besas').

En la mitad de las entrevistas se pueden observar casos de palatalización de vocales a comienzo de palabra, apareciendo sólo 1) en los pronombres personales *él, ella, ellos*; 2) en formas del verbo *ser* (*eres, era*) y 3) en las palabras *ir, iba* e *y*. Cf.:

- (5) (Como) ha salido **[jɛl]**, [ja:] teníamos queee ... estar jUntos <rie>. (C11/50)
- (6) Pero siiii **['jɛlja]** si (en)amorrra de un (r)umAño y el [ro'mano] quiereee [vɔl'ver:] în [r:oma'ni:a], [en'tɔnsɛs] nos ['vamɔs] todos (in mi [pa'iθ]). (C20/406-407)
- (7) Y los cuAtro colectivos queee/ que (y) **['jɛljo:s]** ha tenido suuu [traði'sjo:nɛs] / ésta da la imAgen. (C19/229-230)
- (8) que [e'ran::] los estUdios, **[jɛ'ra]** (a)sí [supersen'tra:do] y ['to:(do)] (C16/139/140)
- (9) Que pe/ pri/ eeehm, ahO' [je:] / **['je:rɛs]** tÚ, mañana (el Alt).⁸ (C17/531)
- (10) Por ejemplo, **[ji:(r)]** a los Estados UnIdo(s), ¿noooo? Que todo el mundo suEña **[ji:r]** ahí. [jo] nunca he soñado pooor ir ahí. (C14/444-446)
- (11) Mmm, la [ver'ða] que (en) ese tiempo antes de [ve'ni:r] meee **['jiβa]** un pocoo mAl. (C31/54-55)
- (12) trabajar, trabajAr, ve(i)nte minutos deee comeeer un poquItto ... **[ji::]** a las dos salImos. (C13/267-269)

En español se hace una distinción entre la plosiva bilabial [b] a comienzo absoluto de palabra o tras nasal (cf. *ivaya coche!* y *también*) y, por lo demás, fricativa bilabial [β] (cf. *a ver* y *os buscan*). Por el contrario, en rumano se hace una distinción entre plosiva bilabial [b] y fricativa labiodental [v], sin que esto dependa de la posición de los dos sonidos en la respectiva palabra. Mientras que en español los grafemas <b, v> representan tanto la plosiva como la fricativa, en rumano la letra representa inequívocamente la plosiva y <v>, la fricativa. Visto que la lengua rumana no conoce la fricativa bilabial [β], podemos suponer que 1) los entrevistados rumanos se orientan por la ortografía de una semejante palabra rumana, pronunciando la <v> como [v]; 2) los informantes se orientan por el carácter fonético del alófono /v/, articulándolo como [b] a comienzo de palabra y tras nasal y, como [v] dentro de la palabra, en vez de [β]. Para ambas suposiciones encontramos ocurrencias en las entrevistas, cf.:

- (13) **['va:le]** muy [bjɛn]. Pues sííí ... [jo vɔj] de Rumanía, **['vɛŋgo]** de] una [siu'dad] que se ['ljama] Timișoara.⁹ (C01/8-9)
- (14) No [a'blamɔz] del **[ni'vel]** de **'vida]** material, porque el material se m/ se mejora, p(o)rque si tu madre **[va]** bien te **[en'via]** dinero.¹⁰ (C01/41-43)
- (15) <en voz alta> NO, QUE SON MUCHAS cosas ... Que tenemos **[universi'daðes]**, queee ... no sÉ.¹¹ (C07/9-10)
- (16) Yyy ... estoee quería [ð(e)'sirtɛ] queee mi [ma'rido:] acabar/ a-aca-bééé i.e. *acabó* el **[kɔnserva'torio]** ... y está cantante [de] Ópera, y cAnnntaaa muy bien ...¹² (C07/63-64)
- (17) La **[pro'vinθja]** también de (al) IA'ó, ArgEş.¹³ (C16/12)
- (18) Eeehm, ahí (mmh) **[kɔn'biven]** muchos alemAneees, eh, muchos hÚngaros yyy ... sErbios. EntOnces heee [vi'βido] más o mEnos/ estoy acostumbrada,

⁸ Es ésta la única ocurrencia de esta forma en todo el corpus. La informante quiere decir *ahora eres tú y mañana el otro*.

⁹ Cf. rum. *valid* 'válido' vs. *voi face* 'voy a hacer' vs. *a veni* 'venir'.

¹⁰ Cf. rum. *nivel de viață* vs. *va face* 'va a hacer'.

¹¹ Cf. rum. *universitate* 'universidad'.

¹² Cf. rum. *conservatoriu*.

¹³ Vgl. rum. *provincie* 'provincia'.

- ¿no?, con unaaa sociedAd d'este tipo, multicultural, multilingüísticaaa ... (C05/10-12)
- (19) Eeeh-mmm, **[bia'χa:r]** sí, pero [de: **bi'vi:r**], deee quedarme una larga temporAda, no. (C14/437-438)
- (20) ['θalyo::] mmm/ de casa a las ocho de la mañAna, y **[bu'elvo]** a laaas **[nu'eve]** y mEdiaaa o [ði'es de] la nOche. (C14/231-232)
- (21) **['Bivo]** de ocho años ahÍ *i.e. aquí*, (y) [a'o:r:a] tan [bjɛn], mi ex, mi mujEr, care *i.e. que* es mejor amiga mía, me ['ðise] que hablo como un [Tar'zan]. (C29/146-147)

Sin embargo, hay que decir, que tanto la articulación de /v/ como fricativa labiodental [v] como la pronunciación claramente plosiva de /b/ son variantes secundarias de la forma correcta [β]. De hecho, la frecuencia de las dos variantes secundarias va disminuyendo, mientras el hablante se va acostumbrando a las características específicas del español: En las entrevistas C06, C21 y C26 ya no pudimos encontrar ninguna ocurrencia de [v].

Más arriba ya hemos señalado la tendencia de los inmigrantes rumanos a pronunciar las consonantes fricativas [β, ð, γ] claramente como plosivas [b, d, g]. Sin embargo, en las entrevistas también se nota el esfuerzo de los inmigrantes de acercarse a los hispanohablantes, imitando su 'habla suave'. De hecho, esto se evidencia 1) en la elisión de la /d/ intervocálica del PPP (*llegáo, empezáo, olvidáo, pasáo*); 2) en la efímera articulación de /s/ a final de sílaba, y 3) la sonorización de oclusivas sordas (**de digo* en vez de *te digo* (C12); *hay tantos rumanos *agui* en vez de ... *aquí* (C12)). Además, los informantes utilizan varias formas cortas de palabras muy frecuentes, p. ej. *pa, cá, yá, na, to, tonces, toy, tamos* (en vez de *para, acá, allá, nada, todo, entonces, estoy, estamos*).

También el análisis de la manera de pronunciar la palatal fricativa sonora /y/ y la palatal lateral /ll/ proporcionó interesantes resultados:

- a) La informante C06 aprendió la norma del español septentrional en la universidad de Bucarest y, por lo tanto, tiende a hacer una distinción clara entre /y/ [dʲ] y /ll/ [ʎ].
- b) Los entrevistados C03, C09, C10, C12, C25 hacen, apoyándose en la norma del español septentrional, una distinción entre /y/ [j] y /ll/ [ʎ] (también articulada como [lj]). Pero también tienden a neutralizar los dos fonemas en [j].
- c) Los informantes C01, C07, C14, C16, C18, C20, y C23 hacen una distinción entre /y/ y /ll/, pero más bien según el modelo rumano de la oposición entre /i/ [j] y /li/ [lj]. Además, este grupo también tiende a neutralizar los dos fonemas en [j].
- d) En las entrevistas C15, C21, C26, C27, C28, C29, C30, C31 predomina claramente el *yeísmo*, es decir la neutralización de /y/ y /ll/ en [j].

- e) La despalatalización de /ll/ que, seguida de /e, i/ se pronuncia como [l], representa una desviación tanto de la norma del español septentrional como de la del meridional. Además, está limitada en todo el corpus a sólo tres palabras – *allí, llevar y bachillerato*. No obstante, ocurre bastante regular y frecuentemente en las entrevistas C13, C16 y C24.

Por un lado, el yeísmo que, en diferente medida, se da en todas las entrevistas podría ser clasificado como estrategia de simplificación empleada por los rumanos con el fin de reducir del sistema fonético español. Pero también se puede tratar de una prueba más de la influencia del español latinoamericano en el habla de los inmigrantes, y aún más con el hecho de fondo de que muchos rumanos aprendieron el español mediante las telenovelas ya en Rumanía.

5.2. Peculiaridades a nivel de gramática

Con respecto al género de los sustantivos, se puede hacer la observación de que los entrevistados rumanos con cierta regularidad tratan a préstamos del griego que tienen una -a al final, y que en español son masculinos, como femeninos – al igual de su lengua materna, dicen *alguna problema* (C01/149, cf. rum. *vreo problemă*); *la clima mediterránea* (C07/319, cf. rum. *clima mediterană*); *una idioma latina* (C10/214, cf. rum. *o idiomă latină*); *esta tema* (C29/108, cf. rum. *această temă*); *la sistema de enseñanza* (C17/114; cf. rum. *sistema de învățământ*).

De adjetivos y sustantivos que en español terminan en -a (*comunista, capitalista, egoista, deportista, patriota*), los informantes utilizan formas con -o a final de palabra para el masculino, cf.: *es algo muy comunista* (C01/269); *el mundo capitalista* (C17/675); *antes estaba deportistas* (C29/12-13); *soy un patriota* (C29/255-256); *estaba un poco *egoiso* (C29/312). Podemos encontrar una explicación para este fenómeno en el sistema lingüístico del rumano: Formas adjetivas que terminan en -ă casi siempre son femeninas, cf. *comunist* (m.) vs. *comunistă* (f.) – *capitalist* (m.) vs. *capitalistă* (f.) – *egoist* (m.) – *egoistă* (f.).

Además, mientras que en español las formas pronominales del neutro terminan en -o (*esto, eso, aquello*), en rumano se emplea la forma femenina del singular para el neutro (*asta, aceea, aceea*). También las entrevistas dan prueba del uso de formas femeninas para el neutro:

- (22) *prímeross inmigrAntesss, eeeh, eeeh, han demostrado queee mmm/ y que (ha)/ y han molestAdo demostrando Ésta, queee, eeeh, ['sabən lɛ:r] , ['θaβən] escribIr (C17/120-122)*
- (23) *['eməθ] tenido problEmaas connn, eh <respira>, eh, alimEnntos (y) Ésta, pero... (C17/494-495)*

(24) **Ésa** vemoos/ un poco más tarde. (C18/317)

Tras preposiciones que rigen el acusativo, en rumano se utiliza el sustantivo sin artículo determinado, en tanto que éste no viene determinado de otro atributo (cf. rum. *mă duc la biserică* „voy a la iglesia” vs. *mă duc la biserică Sfântului Nicolae* „voy a la iglesia de San Nicolás”). Los informantes transfieren esta regla cuando hablan español. Sin embargo, la transferencia aparentemente se realiza inconcientemente, ya que con mucha más frecuencia los rumanos sí utilizan en español el artículo determinado tras preposición:

(25) si quieres ir **a [universi'dad]** (C01/26-27)¹⁴

(26) cuando tienes a tu ['ma:dre:] o algún familiar **en [ekstrá'xe:ro:]**, pues, las cosas se cambia un poco porque tu [ja] es (r)espo(n)sable de tu ['βi:da]. (C01/38-40)¹⁵

(27) Pue(do) [ðe'si:r] que tengo suErte que voyyy ['sɛrka] deee/ [voj] **de capitAl.** (C29/4-5)¹⁶

De las preposiciones, ante todo son *a*, *en* y *de* aquellas que causan dificultades a los informantes rumanos. Bien es verdad que la lengua rumana tiene preposiciones semejantes en su léxico – *la*, *în* y *de* –, pero su uso es bastante diferente.

Los datos lingüísticos de las entrevistas dan prueba de la sustitución de *a* (indicando una dirección) por *en*, que en su forma corresponde a rum. *în* (“hacia adentro de ...”). Cf.: *quería venir en Spania* (C01/53; cf. rum. *voiam să vin în Spania*) – *pensaba en regresar en Rumanía* (C05/57; cf. rum. *aveam de gând să mă întorc în România*) – *nos vamos en una fiesta* (C07/237; cf. rum. *ne ducem în cinste*) – *me fui en una fábrica* (C09/283; cf. rum. *m-am dus într-o fabrică*).

Por el contrario, en las entrevistas también se observan construcciones donde los rumanos utilizan *a* en vez de *en* para indicar un lugar (¿dónde?). Hay que tener en cuenta que, en estos casos, en rumano se utiliza la preposición *la*: *a la escuela hablo español* (C05/172; cf. rum. *la școală vorbesc spaniola*) – *aquí a Castellón teníamos unos amigos* (C05/35; cf. rum. *aici la Castellón*) – *aunque estuviese obligada a vivir a otro sitio en otra ciudad* (C25/460; cf. rum. *chiar dacă trebuia să trăiesc la un alt loc într-un alt oraș*).

La preposición rumana *de* marca 1) un punto de partida en el espacio (**de acolo** “de ahí”); 2) un punto de partida en el tiempo (**de trei ani** “desde hace tres años”) y 3) el autor o la causa de un acto (**de aceea** “por eso”). Además, se utiliza como conjunción en una oración condicional o una frase interrogativa indirecta. En los siguientes ejemplos, los informantes utilizan *de* en vez de *desde* (*hace*), *por* y *si*:

(28) Que [jo:] ... no sé, Élll ['vive] aquí **de** ['siŋko] años. (C07/29)¹⁷

¹⁴ Cf. rum. *dacă vrei să mergi la universitate* vs. esp. *si quieres ir a la universidad*.

¹⁵ Cf. rum. *în străinătate* vs. esp. *en el extranjero*.

¹⁶ Cf. rum. *aproape de capitală* vs. esp. *cerca de la capital*.

- (29) Y (después) ahí *i.e. aquí* también, (**de** cuando) estamos ahí ne ocupamos de todo/ eh, de los menores y de los adultos (y de todos). (C19/50-52)¹⁸
- (30) [en'tɔnsɛs], **de** ['ɛθa ɛθ:'tamɔs] muchos en lo mismo [siu'da(ðɔs)]. Porqueee [ve'nimos] / nnnO ['vjɛnɛs] y te [vaθ] a [ho'tɛl], că no tienes dinero para [ho'tɛl] y no ['vjɛnɛs:] / venea (int) / in extranjero sinnn nAdie, si no tienesss a nAdie. [ɛn'tɔnθɛθ:] , **de Eso**. (C20/49-52)¹⁹
- (31) igual **de** vas una [βɛs] al Año ooo dos vEcees. (C25/310-311)²⁰
- (32) (Perooo nnnUnca no se sabe **de** puEdes lograr otras cosas o no, a Esooo [ja] verEmos. (C27/351-352)
- (33) ¿QUISIERAS, EH, REGRESAR A RUMANÍA? – Sííí, ihOmbre! **De** pAsar (cosas) buEnas y por lo menos hay trabAjo y (ganas) biEn, y hay trabajo fIjo, (clArooo). (C27/295-297)²¹

En rumano, los pronombres demostrativos *acest(a)* y *acel(a)* pueden colocarse tanto ante como detrás del sustantivo determinado (*această universitate = universitatea aceasta*). Bien es verdad que en español también hay estas dos posibilidades, pero el pronombre pospuesto muchas veces expresa desdén o enfado. Los inmigrantes rumanos utilizan, no obstante, el pronombre antepuesto y pospuesto sin valoración – como en su lengua materna. En las entrevistas se dan ejemplos como *las salidas éstas* (C11); *las bombas éstas* (C12); *el trabajo éste* (C13); *la frase ésta* (C14); *las telenovelas esas* (C18); **en sitio esto* (C29).

Con respecto al uso de los pronombres del objeto directo e indirecto, podemos observar dos fenómenos que obviamente son interferencias del rumano. En español y en rumano, estos pronombres se desarrollaron a partir del demostrativo latín *ille*, pero de forma un poco diferente. De ahí, pues, que resultan coincidencias parciales con respecto a las formas *le* y *lo*. Por un lado, *le* se utiliza en español para designar el singular del dativo, mientras que en rumano marca el plural del dativo. Por otro lado, *lo* en español es la forma masculina o neutra de singular del acusativo, mientras que la forma semejante rumana *o* representa la forma femenina o neutra de singular del acusativo. Por eso, los entrevistados utilizan *le* y *lo* algunas veces como en su lengua materna, para remitir a un plural del dativo o un singular de género femenino del acusativo – en vez de las formas españolas *les* y *la*. Cf.:

- (34) “¿Hay **una comida** típicamente rumana? Vamos a probar**lo**.” (C03/423-424)
- (35) Si tú tienes **unaaa** ['spo:θa:], aquí, en España, no **lo** dEjas [(vi)'vir] aquí ... (C07/99)
- (36) “iEh! **Esta puErta**”, digooo, “¿cuÁnto te costó [**a'ser(lo)**] ?” Y ['ðise] “No, pero la ['ise jo].” (C09/152-153)
- (37) Bueno, **los rumanos** sonnn (u)n poco alegres. [ɛn'tɔnsɛs] tiene amIgos, [**lje**] gusta tener amIgos, **le** gusta teneeer familia ['serka 'deijo:s]. (C01/36-37)

¹⁷ Cf. rum. **de cinci ani** vs. esp. **desde hace cinco años**.

¹⁸ Cf. rum. **de când sântem aici** vs. esp. **desde cuando estamos aquí**.

¹⁹ Cf. rum. **de aceea** vs. esp. **por eso**.

²⁰ Cf. DEX: *de* – “(introduce o propoziție interogativă indirectă) dacă.”

²¹ Vgl. rum. **de-ar veni** vs. span. **si viniere**.

- (38) Bueno. Si [ja] tengo [**di'es**] **amIgos** los ['jamo:] de cuando en cuando a cada uno, ¿nO? Perooo ... hay que llamar**le**. (C03/167-168)²²
- (39) **los políticoos** teoréticamEnnte declaran que los rumano' [θe] integran muy [bjen:] que looo/ eh, [jo traba'hanðo] connn, eh, [**'e:js:**] , eeeh, eeeh, **leee** con-tEssto queee nnnO es ésta y que [de'beməs] que [traba'χa:r] mucho ennn/ totalmente ennn/ [de] Otraaa/ deee otraaa maniEraaa. (C17/617-621)

Para expresar una necesidad, una obligación o un deber, el español utiliza el verbo modal *deber* + inf., las perífrasis verbales *haber de* + inf. y *tener que* + inf., la forma impersonal *hay que* + inf. y varias expresiones impersonales como p. ej. *es necesario / preciso* + inf. o *es necesario / preciso que* + subj. En este contexto, también mencionamos la perífrasis verbal *falta por hacer alguna cosa*.

En rumano hay la perífrasis verbal deóntica *a avea* + supino (*am de făcut* "he de hacer"), mientras que el significado 'es necesario' se encuentra en la expresión *este nevoie* (*să* + conjuntivo). De manera universal, sin embargo, la tercera persona del verbo *a trebui* (*trebuie* "es necesario") abarca la modalidad deóntica. Como esp. *hay que*, rum. *trebuie să* se construye de manera impersonal, pero se deja personalizar fácilmente mediante el uso del conjuntivo, cf.: *îmi trebuie asta* ("esto me es necesario, necesito esto") vs. *asta trebuie făcut* ("es necesario hacer esto") vs. *trebuie să se facă asta* ("es necesario que se haga esto") vs. **eu** *trebuie să fac asta* ("es necesario que yo haga esto, tengo que hacer esto").

Con respecto al uso de las perífrasis y verbos modales, las entrevistas muestran las siguientes peculiaridades:

- El verbo modal *deber* + inf. se utiliza muy raramente, es decir sólo una vez en cada una de las entrevistas C04, C15, C21 y C23, p. ej. *Pero en Alemania no me gusta el *sistema de sanidad, porque **debe'** pagar* (C04/148-151).
- La informante C17 utiliza casi exclusivamente la perífrasis verbal ideolectal **deber que* + inf., probablemente formada a base de *deber* + inf. y *tener que* + inf. Cf.: *Y me han pedido que al *regresar **debo que** explicar que por qué yo, eh, digo ésta* (C17/727-728).
- La informante C19 utiliza como única expresión deóntica 20 veces la forma *falta (que)* + inf.²³, p.ej.: *Puedes alquilar una casa o un piso, haser un contracto, pagar algunas fianzas y después, cuando acabas el trabajo, **falta que marcharte** en otra parte, al otra temporada. Ayí **falta reglar** otra vés para un mes, o para dos meses otro contracto, otro casa, es muy difísil* (C19/267-271).

²² Cf. rum. **îți** *telefonez* (dat.) vs. esp. **te** *llamo* (ac.).

²³ Cf. rum. *îmi trebuie* vs. esp. *me falta* – rum. *trebuie să se facă asta* vs. span. *falta (por) hacer esto* vs. frz. *il faut que* + conjuntivo.

- d) Los informantes C20 y C29 utilizan muy pocas expresiones deónticas, construyéndolas siempre con un verbo en la tercera persona del singular, cf. C20: 1x *falta que* + inf. y 3x *hay que* + inf. – C29: 2x **nekesita* + inf. y 1x *hace falta trabajar* yo en vez de *tengo que trabajar* (C29/82/83).
- e) Construcciones personales con el verbo *tener que* predominan, mientras que está reducido el uso impersonal de *hay que* + conjuntivo – excepto los informantes C01, C18, C24 y C27, que usan más *hay que* + inf. que *tener que* + inf.

Con respecto al uso de la construcción *hay que* + inf., se puede constatar que, en los siguientes casos, es personalizada – como en el caso del rumano *trebuie să* + inf. – mediante la añadidura de un pronombre o un sustantivo:

- (40) Si ['viβes] ahí, **hay que interesarte** un poco de suuu políticaaa, de suuu costumbre (C01/219-220)²⁴
- (41) “**Tú hay queee** t/ tú/ tú tienes que estudiAr, y nada más”. (C06/294-295)²⁵
- (42) Que **hay que trabajAr** <respira> incluso **los niños**. (C12/74-75)²⁶
- (43) “NO, hay que cooo/ queee/ **tú** que, eeh, **hAy queee/ que tomar** las cOsas/ hay que [ɛntɛn'ðe:rlɔ:θ a lɔθ ɛθpa'ɲɔle(θ)] (C17/671-673)²⁷
- (44) (Por)queee **hay que [mo'verte]** (en) muchos cAmpos para poder, (bueno), eeh ganarte la ['viða]. (C23/393-394)
- (45) “**Tú hay queee**, eeh, **estudiar** bachillato.” [e'ra] doss, eeh, sErias “uumAn” yyy “reAl”. “Real” seee [(ɛn)θe'ɲaβa] mucha matemÁtica y fÍsica, yyy Otro, idiOma. “Yyy **tú hay cäää estudiar** derEchoo [ji: le'gar:] uuun [ɛmbaxa'dɔr] (een) uu(n) paÍs.” (C24/85-88)

Cuando *nada*, *nadie*, *ninguno* y *nunca* se encuentran después del verbo, éste va en forma negativa; cuando van delante, el verbo va en la forma afirmativa (cf. esp. **no me ha ayudado** **nunca** vs. **nunca me ha ayudado**). Por el contrario, el verbo rumano siempre va en forma negativa cuando los pronombres indefinidos correspondientes *nimic*, *nimeni*, *nici unu* y el adverbio *niciodată* van después o delante del verbo. En las entrevistas se pueden observar varios casos donde el verbo va en forma negativa cuando los pronombres o el adverbio de negación van delante:

- (46) **nadie no** te coge (C01/116)²⁸
- (47) **nAdie no** hablaba inglés (C03/271)
- (48) mucho de los gitano(s) rumAnos ahora no [(re)ko'nɔsɛ:] / (y **ni**) **no** lo puEde descubrir que es (gi)tAno (C19/227-228)²⁹
- (49) Hay gente, mucha gente/ que nooo/ **ni no** (in)tiEndo, nooo me explIco cómo viven. (C18/399-400)

²⁴ Cf. rum. *trebuie să te intereseze politica lor* vs. esp. *tienes que interesarte un poco por su política*.

²⁵ Cf. rum. *tu trebuie să studiezi*.

²⁶ Cf. rum. *trebuie să muncească și copiii* vs. esp. *también los niños tienen que trabajar*.

²⁷ La construcción **tú hay que hacer eso* transfiere la construcción rumana *tu trebuie să faci asta* al español.

²⁸ Cf. rum. *nimeni nu te ia* vs. esp. *nadie te coge*.

²⁹ Cf. rum. *nici nu poate descoperi că* vs. esp. *ni siquiera puede descubrir que ...*

- (50) (Perooo **nnnUnca no** se sabe de puEdes lograr otras cosas o no, a Esooo) [ja] verEmos. (C27/351-352)
- (51) el dinero **nunca no** me [alkan'sa:βa] <ríe> (C31/11)³⁰

5.3. Léxico y formación de palabras

Aquellos rumanos que a diario están en contacto con amigos, colegas o hasta parientes españoles, se han apropiado una gran cantidad de términos e interyecciones del habla coloquial español, como p. ej. *cole* (C01/47; C03/86; C27/385; C31/123) – *tele* (C01/189) – *porfa* (C01/194) – *el peque* (C12/533) – *los nenes* (C27/384) – *iuy!* (C10/223) – *ijolín!* (C14/90) – *¿eh?* (C29/104) – *me pilló la policía* (C09/40) – *de vez en cuando vamos a jugar fútbol para bajar algunos quilitos* (C12/541-542) – *me parecían así superespeciales* (C16/90) – *una zona muy mona* (C27/9) – *la media naranja está en la otra parte* (C30/114-116).

Trabajando en un ámbito de habla española, los informantes aprendieron también ciertos términos técnicos que pertenecen a una serie de actividades laborales, cf. *ladrillo* (C12/14) – *podar* (C12/286) – *asesor* (C12/812) – *oposiciones* (C14/245) – *dejar una señal* (C14/301-302) – *juntas porcelánicas* (C24/192-193).

Como los datos lingüísticos documentan, los inmigrantes rumanos confunden con regularidad la semántica de algunas palabras:

- (52) [jo **voj**] de Rumanía (C01/8)³¹
- (53) Pueees, lo queee más me gusta es la maaar, que es muy ['sɛrka] de nosotros, es la [ði'es] quilómetros de **ahí** i. e. *aquí*. (C01/203-204)³²
- (54) Sí, **demasiAdo** ... **demasiado(s)** sitios. (C03/309)³³
- (55) Mmh, quiereee vivir [**a'sɛrka**] de su familia, su paíís, aunqueee, mmh ... eeeh, la vida no es la mejOr ahí, (¿no?) (C06/88-89)³⁴
- (56) Llla inmigraciÓnnn en [Kaste'jon empe'so:], más o menos, a/ **próximamente** i.e. *aproximadamente* (en) la primera [de'kada] de los ochEnta (C08/368-370)³⁵

Muchos pasajes de las entrevistas son prueba del manejo creativo de la lengua española. Acaso no se les ocurre la palabra adecuada, forman palabras nuevas a base del sistema lingüístico español, p. ej. *finacial* ("financiero"; C01/151) – [psixial'mente] ("psíquicamente"; C01/271) – *hacer una comparativa* ("hacer una comparación" C03/301-302) – *hacerle una mala imaginación a alguien* ("darle a

³⁰ Cf. rum. *niciodată nu mi-au ajuns banii* vs. span. *nunca me alcanzaba el dinero*.

³¹ Confusión de la deixis de los verbos *ir* (¿adónde?) vs. *venir* (¿de dónde?). Este fenómeno se observa en las entrevistas C01, C17 y C29.

³² Confusión de la deixis de los adverbios *ahí* (lejos) en vez de *aquí* (cerca). Cf. la semejanza fonética de rum. *aici* [a'itʃ] "aquí". El 23% de los informantes utiliza con más frecuencia *ahí* en vez de *aquí* (C01, C14, C19, C24, C27, C29, C31).

³³ Uso de *demasiado(s)* en vez de *bastante(s)*. Este fenómeno se da en las entrevistas C03, C14 y C19.

³⁴ Confusión de esp. *acerca de* (un tema) y *cerca de* (un lugar). Cf. rum. *aproape de* "cerca de", que igualmente empieza con /a/.

³⁵ Mezcla de las dos palabras *próximamente* y *aproximadamente*.

alguien una mala imagen"; C06/386) – *persona de consumo* ("consumidor normal y corriente"; C08/377-378) – *dieta mediterránea* ("dieta mediterránea"; C10/297) – *vacaciones* ("vacaciones"; C17/44)³⁶ – *cosas electrónicos* ("aparatos electrónicos"; C20/75-76) – *televisiones* ("canales de televisión"; C25/224) – *cosas alrededores* ("cosas en el alrededor"; C25/288) – [nɛkɛ'si:ta] + Inf. ("es necesario"; C29/93) – *un deporte flujoso* („un deporte corriente"; C29/120).

También la reduplicación de ciertas palabras con el fin de intensificar su significado es uno de los indicios más claros de la creatividad lingüística de los rumanos entrevistados:

- (57) ¿TIENES MUCHOS, EEEH, AMIGOS (RUMANOS)? – Sssííí. (BuEno), mmmUchosssss/**muchos-muchos** nO. (C15/233-234)
- (58) (el) rEsto son conocIdos con lo' que sAlgo a comEr o a tomar Algo. Pero **amigos-amigos** nooo ... (C15/252-254)
- (59) Pero no me ha hecho ninguna cosaaa **mAla-mala** (C20/226-227)
- (60) Y planes así **lArgo-largo** plazooo nnnO me gusta hacEr (C25/436)
- (61) Y ¿TUS AMIGOS ESPAÑOLES SE INTERESAN POOR RUMANÍA, O LOS/ LOS ESPAÑOLES? – [θi]. [jo] cada día le/ lees comEntooo, les cuento **tOdo-todo-(todo)** ... lo de Rumanía. (C28/235-239)

Al analizar detalladamente las entrevistas, hemos podido comprobar una de las hipótesis centrales de nuestra tesina de licenciatura: "Con respecto a interferencias lexicales rumanas en el español hablado por los entrevistados, se puede distinguir un *continuum* desde la no-adaptación hasta la adaptación formal y semántica" (Roesler 2007: 14). Dividimos este *continuum* en cuatro grados de adaptación:

- 1) Inclusión más o menos espontánea de elementos del léxico rumano que no se parecen a sus correspondencias españolas: *hai!* ("¡venga!"; C17/459) – *viene la mine* ("viene a mi lugar de trabajo"; C20/242) – *lângă de mine* ("a mi lado"; C20/344) – *un translator spaniol* ("un intérprete español"; C29/189) – *drapele tengo ahí* ("la bandera la tengo aquí"; C29/259).
- 2) Empleo de elementos del léxico rumano que se parecen a sus correspondencias españolas, así que los informantes pueden suponer que forman parte del léxico español: *iría por Ungaria* ("iría por Hungría"; C01/246) – *pero ... frumos* ("pero ... hermoso"; C04/60) – *esto mi pare una país muy caliente* ("me parece un país ..."; C07/422); *me nombraron la secretara* ("me nombraron la secretaria"; C08/146) – *ne ocupamos de todo* ("nos ocupamos ..."; C19/51) – *ne acostumbramos muy rápido* ("nos acostumbramos ..."; C27/383) – *englez no sé* ("el inglés no lo sé"; C29/183) – *nu pasa nada* ("no pasa nada"; C29/356) – *salir din este mediu* ("salir de este ambiente"; C31/57).

³⁶ Epéntesis de una /n/, cf. rum. *vacanță* (sgl.) "vacaciones". La informante siempre usa la forma **vacaciones*.

- 3) Los hablantes "españolizan" las palabras, es decir las adaptan con respecto a la fonética o morfología a la lengua española, p. ej. *por respecto*, *sesones* (C01/142; 206)³⁷ – *studento* (C04/19)³⁸ – *acceptar* (C08/92)³⁹ – *exprimarse* (C09/219)⁴⁰ – *más evolucionado* (C15/127)⁴¹ – *recomandar* (C16/233)⁴² – *lo suno*, *actitudines*, *teoréticamente* (C17/147; 366; 618)⁴³ – *nomados*, *contracto* (C19/265; 267)⁴⁴ – *octumbre* (C24/334)⁴⁵.
- 4) El significado de una palabra rumana se expresa mediante los recursos del sistema lingüístico español, abriendo también camino para la transferencia o extensión del significado de una palabra española. Cf.: *no tengo pensamiento de volver*; *de cuando en cuando*; *ligero* (C03/86; 167; 285)⁴⁶ – *abuelos* ("gente vieja"; C08/31)⁴⁷ – *debajo de las siete* ("a eso de las siete"; C11/244)⁴⁸ – *crecer un niño*; *los dineros s'ha gastado aquí* (C20/39; 123)⁴⁹ – *me despierto de mañana la ocho* (C29/228)⁵⁰ – *con un año antes* (C30/96)⁵¹

6. CONCLUSIONES

Se puede decir que el grupo de los inmigrantes rumanos en España tiene un gran potencial integrativo: No tienen mucha dificultad de adquirir una buena competencia lingüística en español y de hablar el idioma con fluidez, ya que el rumano y el español tienen muchas características en común. Naturalmente, el español hablado por rumanos muestra algunas particularidades a nivel fonético, morfosintáctico y léxico, las cuales en su mayoría resultan de la lengua materna de los inmigrantes. Pero también se pueden observar ciertas estructuras y elementos que se deducen del sistema lingüístico del español. Sin embargo, estas desviaciones de la norma por lo general no perjudican la comprensibilidad del habla en lengua extranjera.

Además, es muy interesante el hecho de que muchos de los informantes declaran que en primer lugar han entrado en contacto con el español *latinoamericano*, a

³⁷ Cf. rum. *de respect* "por respeto"; *sezoane* (pl) "estaciones del año".

³⁸ Cf. rum. *student* "estudiante".

³⁹ Cf. rum. *a accepta* "aceptar".

⁴⁰ Cf. rum. *a se exprima* "expresarse".

⁴¹ Cf. rum. *mai evoluat* "más desarrollado".

⁴² Cf. rum. *a recomanda* "recomendar".

⁴³ Cf. rum. *o sun* "la llamo"; *atitudini* (f/pl) "actitudes"; *teoretic* "teóricamente".

⁴⁴ Cf. rum. *nomad* "nómada"; *contract* "contrato".

⁴⁵ Cf. rum. *octombrie* "octubre".

⁴⁶ Cf. rum. *n-am de gând să mă întorc* "no pienso en volver"; *din când în când* "de vez en cuando"; *uşor* "fácil; ligero".

⁴⁷ Cf. rum. *bunic* "abuelo; anciano".

⁴⁸ Cf. rum. *pe sub seară* "por la tarde"; *sub amiază* "por el mediodía".

⁴⁹ Cf. rum. *a creşte un copil* "criar un niño"; *bani* (m/pl.) "dinero".

⁵⁰ Cf. rum. *dimineaţă la opt* "por la mañana a las ocho".

⁵¹ Cf. rum. *cu un an înainte* "un año antes".

través de telenovelas emitidas en versión original con subtítulos por las cadenas rumanas: Una influencia mayor del español latinoamericano se plasma en la tendencia de los inmigrantes al seseo y yeísmo.

Al fin y al cabo, muchos de los fenómenos aquí presentados coinciden con los resultados sacados de unas entrevistas llevadas a cabo en enero del 2006 en Alicante, como parte de nuestra tesina de licenciatura en la Universidad Humboldt de Berlín (cf. Roesler 2007: 10ff.).

Obviamente, la respectiva competencia lingüística de los informantes queda a diferentes niveles. Esto probablemente se debe a uno u otro de los factores que mencionamos a continuación:

- 1) Algunos de los entrevistados están frecuentemente en contacto con hispanohablantes, así que a menudo tienen la posibilidad de hablar español. Otros se mueven más en un ambiente de habla rumana, y algunos hasta desean volver al país de procedencia en el futuro.
- 2) Cada uno de los informantes probablemente tiene diferentes exigencias con respecto a sus conocimientos de lengua: Una parte de los inmigrantes consideran el español en primer lugar un medio de comunicación con los autóctonos, mientras que otros muestran un gran interés por la lengua y cultura española, quieren ser aceptados por los españoles como miembros plenos de la comunidad e incluso desean pasar su futuro en España. Es decir, también los motivos para el aprendizaje de una lengua extranjera repercuten en la competencia lingüística.
- 3) Incluso la edad de los inmigrantes puede influir en su competencia lingüística en español, visto que los más jóvenes a lo mejor ya han aprendido la lengua en una universidad de Rumanía o están a menudo en contacto con el español porque van a una escuela en el país de acogida. Por el contrario, los mayores adquieren sus conocimientos de español muchas veces como autodidactos, o hasta sólo en la comunicación con los autóctonos o a través de los medios de comunicación en España.

7. BIBLIOGRAFÍA

BAKER, C. / JONES, S. P. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Colin.

BECHERT, J. / WILDGEN, W. (1991): *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

CORDER, S. P. (1983): „Strategies of Communication“. En: Faerch, C. / Kasper, G. (ed.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London; New York: Longman; pág. 15-19.

DEX = DEX Online – *Dicționar explicativ al limbii române*. Diccionario extenso de la lengua rumana en internet:
<://dexonline.ro>

GASS, S. (1996): „Transference and Interference“. En: Goebel, H. et al. (ed.): *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter; tomo 1, pág. 558-567.

KLEIN, W. ³(1992): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt/Main: Hain.

LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan.

LÜDI, G. (1996): „Mehrsprachigkeit“. En: Goebel, H. et al. (ed.): *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: de Gruyter; tomo 1, pág. 233-245.

MUYSKEN, P. (1999): „Three Processes of Borrowing: Borrowability Revisited“. In: Extra, G. / Verhoeven, L. (ed.): *Bilingualism and Migration*. Berlin: Mouton de Gruyter; pág. 229-246.

ODLIN, T. (2000): *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge University Press.

ROESLER, P. (2007): “La integración lingüística de inmigrantes rumanos en Alicante.” En: *redELE – revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, Nº 11 (octubre del 2007).
<www.educacion.es/redele/revista11/PatrickRoesler.pdf> (última consulta: 8 de junio del 2010)

ROESLER, P. (2010): *Die sprachliche Integration rumänischer Einwanderer in Ostspanien (Castellón de la Plana)*. Tesis de doctorado en vías de publicación. Universidad de Freiburg im Breisgau.

SHARWOOD SMITH, M. (1994): *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.

SIEGEL, J. (s.a.): „Language contact and second language acquisition“ (to appear in *The New Handbook of Second Language Acquisition* edited by W. C. Ritchie and T. K. Bhatia, Emerald Group).

WEINREICH, U. ⁹(1979): *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.