

Patricia LUCAS
 (Secciones bilingües del
 Ministerio de Educación de España,
 Liceo Teórico *Jean Louis Calderon*
 de Timișoara)

Enseñando español en Rumanía: Aplicaciones docentes de la filología histórica comparada

Abstract: (Teaching Spanish in Romania: How to Apply Historical Linguistics in Education) When teaching foreign languages most of the methods based on a communicative approach are fundamentally focused on a synchronous perspective. Spanish as a foreign language (ELE) is not an exception. However, in the case of languages historically related, this approach could be complemented from a diachronic point of view. Romance languages could be a suitable group when trying to apply this kind of perspective.

History and evolution of Romance languages has been well studied by philologists and academics during decades. However, not many of their contributions are used in the every day practice of language teaching. The aim of this paper is to look for possible applications of this knowledge, taking into account some experiences of real teaching. In this case we will focus on teaching Spanish to native speakers of Romanian.

Proposals for teaching Spanish will be presented considering different levels of language: phonetic-phonological, morphological, syntactic and lexical. Without losing the communicative approach, we will try to consider some well known facts related with the evolution of Romance languages. The aim is not to abandon the communicative approach when teaching languages, or only to point at the importance of Historical Linguistics, but to highlight the great potential of this knowledge when teaching Spanish to native speakers of a Romance language.

Keywords: Language teaching, ELE (Spanish as a foreign language), Romanian, diachrony, Romance Philology

Resumen: Al igual que en la mayoría de los idiomas, en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) los métodos basados en un enfoque comunicativo suelen adoptar una perspectiva de la lengua fundamentalmente sincrónica. Sin embargo, en el caso de lenguas emparentadas históricamente, este enfoque podría verse complementado desde una mirada diacrónica. La familia de lenguas romances constituyen, sin duda, un ámbito propicio para plantear este tipo de perspectivas.

La historia y evolución de las distintas lenguas romances es un campo bien estudiado por parte de la filología académica. Sin embargo, no son tantas las aportaciones de este área de estudio empleadas a diario en la práctica de la enseñanza de idiomas. La presente comunicación se propone indagar posibles aplicaciones de este conocimiento a partir de la experiencia docente directa del español a un alumnado cuya lengua materna es el rumano.

Teniendo en cuenta los diferentes planos de la lengua: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y léxico, se presentarán posibles propuestas de práctica docente. Se atenderá a diversos aspectos estudiados por la filología románica comparada sin perder, por ello, el enfoque comunicativo. No se trata tanto de señalar la importancia de lo histórico a la hora de aprender una lengua extranjera, como de poner de manifiesto el potencial que este conocimiento de lo diacrónico puede tener a la hora de aprender una lengua emparentada históricamente con la lengua materna.

Palabras clave: Enseñanza de idiomas, ELE (Español como lengua extranjera), rumano, diacronía, filología románica

1. Enfoques, métodos y teorías en la enseñanza de lenguas extranjeras

Las metodologías empleadas en la enseñanza de lenguas extranjeras han ido variando a lo largo de la historia a medida que se han ido produciendo avances o nuevos enfoques en los ámbitos de la lingüística y la psicología. Estos cambios de paradigma se han ido dejando notar en las prácticas docentes y en los currículos académicos. Antes de abordar las posibilidades didácticas de la filología histórica comparada, conviene revisar brevemente

cuáles han sido los principales enfoques docentes y qué papel jugaba en cada uno de ellos el estudio de la gramática (Martín Sánchez 2010) y el análisis contrastivo entre la lengua materna (L1) y la lengua objeto de estudio (L2).

Basados en la llamada gramática tradicional, surgieron en la enseñanza de idiomas extranjeras los llamados métodos de gramática y traducción, que tienen su origen en la enseñanza de las lenguas clásicas, fundamentalmente el latín. Como su propio nombre indica, se centran en el estudio de las reglas gramaticales que se presentaba como normas a partir de las cuales se van deduciendo los distintos usos. El paralelismo con el estudio de las lenguas clásicas, llevó también a la preeminencia de la lengua escrita frente a la oral en este tipo de enfoques didácticos. Las clases solían desarrollarse en la lengua materna de los alumnos y era habitual realizar comparaciones, fundamentalmente gramaticales, entre esta y la lengua objeto de estudio. Este tipo de planteamientos didácticos estuvieron en vigor prácticamente hasta el fin de la primera mitad del siglo XX. Todavía hoy, muchas de las prácticas habituales en las clases de lenguas extranjeras tienen que ver con este enfoque. Las principales críticas a esta metodología se centraron en el hecho de que el aprendizaje de normas gramaticales no siempre preparaba al alumno para el uso real de la lengua. También se señaló la necesidad de transformar una serie de prácticas docentes que, si bien podían servir para el estudio de lenguas muertas, no resultaban las más adecuadas en el caso de lenguas de uso vigente.

A mediados del siglo XX el desarrollo de las teorías conductistas en psicología llevaron al replanteamiento de los métodos empleados en la enseñanza de idiomas. Los trabajos de Pavlov, Skinner y Watson dieron origen a esta corriente de pensamiento que, al estudiar la conducta humana, centra su atención en el mecanismo de estímulo-respuesta. Cuando estas ideas llegan al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras empiezan a cobrar especial relevancia las ideas de repetición, condicionamiento y refuerzo. Podemos advertir influencia del pensamiento conductista en el llamado método directo de enseñanza y también en buena parte de los métodos de enseñanza de idiomas de base estructural.

El llamado método directo surge como una reacción a la enseñanza tradicional, más apegada al texto y más ajena al uso oral de la lengua. En esta propuesta didáctica la oralidad cobra el protagonismo, pero la práctica se centra en la repetición y la imitación. Las normas gramaticales se adquieren por procedimientos inductivos y asociativos. Es en este momento cuando empieza a cobrar especial relevancia el papel del profesor nativo o el empleo de grabaciones como muestras originales que el alumno tiene que repetir. Se aprende a través de la memorización de patrones y la explicación gramatical está prácticamente ausente de la clase. Se pretende que las normas se adquieran de manera intuitiva, casi inconsciente, de la misma forma que se interiorizó en la infancia la gramática de la lengua materna. La lengua en la que se imparte la clase es, obviamente, la lengua extranjera, y se evita realizar análisis contrastivos entre esta y el idioma materno de los alumnos. En definitiva, se intenta que los alumnos aprendan idiomas en un proceso similar al de adquisición de la lengua materna. Y de ahí se derivan las principales críticas que se han hecho a este enfoque, de la evidencia de que ambos procesos son diferentes.

En los métodos de base estructural se advierte también la importancia que los enfoques conductistas tuvieron durante los años sesenta en psicología. Sin embargo, en comparación con el método directo, es evidente que en este caso se presta una atención mayor a la gramática. No se trata tanto de que esta se estudie de manera explícita en la clase, como ocurría en los métodos de corte tradicional, sino que el estudio estructural de la lengua

se tiene en cuenta a la hora de preparar los materiales que el alumno trabaja desde una perspectiva conductista, es decir, a través de la repetición y la memorización de patrones. El aprendizaje se centra en la lengua oral y por tanto la lengua vehicular en el aula es la extranjera. Dentro de estos métodos se distinguen los llamados audiolinguales de los audiovisuales, según el medio técnico a través del cual se presenta la lengua extranjera. Existen también algunos métodos de base estructural en los que se empieza, de alguna manera, a dar cabida a ciertos conceptos pragmáticos, son los llamados métodos situacionales, en los que las estructuras lingüísticas se presentan y se relacionan con determinados contextos.

Sin embargo, la principal diferencia de estos métodos con el llamado método directo está en el análisis contrastivo entre las dos lenguas, la origen y la meta. Durante los años cincuenta y setenta se trabajó en la posibilidad de la predictibilidad del error lingüístico entendido como una interferencia entre lenguas. Es por esto que se realizan diversos estudios sobre los errores que los hablantes de diferentes idiomas cometen al aprender una determinada lengua extranjera. A partir de los trabajos de Ch. C. Fries (1945), U. Weinreich (1953) y R. Lado (1957) se desarrollaron métodos que intentaban producir un aprendizaje libre errores, ya que estos podían ser generadores de malos hábitos. El aprendizaje se concibe como la adquisición de una serie de rutinas lingüísticas, a través de la repetición se van interiorizando las estructuras gramaticales y el vocabulario, pero ni siquiera en aquellos métodos con un enfoque situacional, se presta especial atención al uso de la lengua, lo que en muchos casos hacía que el alumno se encontrara ante graves dificultades a la hora de poner en práctica fuera del aula lo aprendido.

Las críticas a los métodos basados en un aprendizaje conductista llegaron a finales de los años sesenta, tanto desde el cognitivismo de Piaget como desde el constructivismo de Vigotsky. Se empieza a poner atención en los procesos mentales que llevan al aprendizaje como la comprobación de hipótesis previas o la capacidad de inferencia de significados. Frente a las ideas de repetición y hábito empieza a cobrar importancia la comprensión. En el caso de Vigotsky, todo este proceso mental queda, además, inevitablemente ligado al contexto, dentro del cual el papel del profesor será el de mediador. En la teoría del aprendizaje constructivista cobra especial importancia la llamada zona de desarrollo potencial, correspondiente a aquellas tareas que el alumno no puede realizar solo, pero sí con ayuda. Trabajando en este ámbito, se irán incorporando cada vez más tareas a la zona de las actividades que el estudiante puede realizar con independencia. Esta concepción del aprendizaje influyó en el llamado enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, marcado también por las nuevas corrientes lingüísticas que empiezan a cobrar peso a partir de los años sesenta y setenta del siglo XX.

La gramática generativa de Chomsky diferencia entre *competence* y *performance* y es precisamente este concepto de *competencia* el que va a volverse clave en los métodos comunicativos de idiomas. A partir de la idea de competencia de Chomsky, más abstracta y entendida como una potencialidad, Hymes desarrolló la idea de *competencia comunicativa*, que aúna la idea del conocimiento gramatical con las normas de empleo y la adecuación a los entornos sociales, elementos, todos ellos, que son objetos de atención en el llamado enfoque comunicativo.

Más que un método, la teoría comunicativa constituye un enfoque que, a diferencia de los métodos de base estructural, admite el error como un etapa necesaria en el aprendizaje y favorece los intentos de comunicación del alumno desde el primer momento. La amplitud

de sus planteamientos hace que docentes de diversas tradiciones hayan adquirido planteamientos comunicativos que pueden ir desde una aproximación a la enseñanza gramatical más centrada en lo funcional, a la puesta en práctica en el aula de múltiples actividades en grupo o prácticas de dramatización.

El enfoque comunicativo, si bien se trata actualmente de la vía metodológica más extendida y comúnmente aceptada, también ha recibido diversas críticas y objeciones. Se cuestiona que sea operativo en todos los niveles, se ha advertido también que no es siempre fácil abordar la gramática desde esta perspectiva y se ha señalado que tampoco es sencilla su puesta en práctica cuando buena parte de las evaluaciones, a las que el alumno comúnmente se somete, están basadas en cuestiones gramaticales.

Como evolución de los enfoques comunicativos y a partir de los trabajos de Breen (1987), Candlin (1990) y Nunan (1989) ha aparecido el llamado enfoque por tareas, desarrollado en el mundo de la enseñanza del español en los trabajos de Zanón, Hernández y Estaire (1990, 1992). Básicamente, este enfoque consiste en desarrollar las actividades como un punto de partida, y no como una ejemplificación o puesta en práctica de lo visto anteriormente. Como hemos visto, la variedad de enfoques y propuestas es tanta, que ya hay quien sugiere que, en cierto modo, hemos llegado a un especie de saturación metodológica:

PRINCIPALES MÉTODOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS						LENGUA VEHICULAR EN LA CLASE	ENFOQUE CONTRASTIVO L2/L1
TEORÍAS LINGÜÍSTICAS	TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE	PRINCIPALES MÉTODOS	VARIANTES O DESARROLLOS DE LOS MÉTODOS	DESTREZA MÁS TRABAJADA	APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA		
Gramática tradicional		1. Métodos de Gramática y Traducción		ESCRITURA	DEDUCCIÓN	L1	SÍ
	Conductismo	2. Método directo		ORALIDAD	INDUCCIÓN	L2	NO
Estructuralismo		3. Métodos de base estructural	Método audiolingual	ORALIDAD	INDUCCIÓN	L2	SÍ
			Situacional				
			Audiovisual				
Gramática generativa: Competencias comunicativas	Cognitivismo	4. Enfoque comunicativo		ORALIDAD	INDUCTIVO	L2 (L1)	NO
	Constructivismo		Enfoque por tareas	ORALIDAD ESCRITURA	INDUCTIVO		

“Después de haber mostrado una fe ciega en una sucesión de métodos de enseñanza de la lengua que estaban de moda, y después de haber tentado con cada uno de estos métodos a un

rebaño de creyentes desconcertados, parece que, de repente, hemos entrado en un periodo de enérgica reflexión.” (Kumaravadivelu 1994)

Estaríamos ante las llamadas teorías posmétodo (Kumaravadivelu 1994), uno de los últimos enfoques en la enseñanza de idiomas. La sugerencia didáctica que se hace no se presenta aquí como un nuevo método, no hay una serie de normas, sino una serie de ideas, más bien una serie de objetivos generales que el profesor debe concretar en el aula, en función del perfil concreto de sus alumnos. No se definen actividades, sino que se deja libertad al profesor y los alumnos para que realicen las actividades que se correspondan con su situación particular e intereses

“Como responsables de elaborar los fundamentos teóricos que gobiernan la pedagogía de la lengua, los teóricos han ocupado tradicionalmente el centro de poder pedagógico, mientras que los docentes han sido relegados a la periferia sin ningún poder. Si el concepto convencional del método autoriza a los teóricos a construir teorías de la pedagogía orientadas por el conocimiento, la situación posmétodo autoriza a los docentes a generar prácticas innovadoras para localizaciones específicas y orientadas al aula.” (Kumaravadivelu 1994)

Kumaravadivelu devuelve protagonismo al profesor y lo convierte en el responsable de generar prácticas docentes concretas y adaptadas a las condiciones de los alumnos. No se realizan prescripciones generales sobre qué papel debe tener el estudio de la gramática o sí se debe o no se debe tener en cuenta un análisis contrastivo entre lenguas. Se definen una serie de macroestrategias que deberían regir la enseñanza de idiomas, pero que deberán concretarse en cada aula. Una de esas macroestrategias es fomentar la concienciación lingüística: “El énfasis a la hora de activar la heurística intuitiva del aprendiente no supone que se tenga que proscribir la presentación explícita de las estructuras subyacentes cuando esto sea viable y deseable.”. (Kumaravadivelu 1994). Es dentro de este nuevo marco teórico donde se inscriben algunas de las prácticas didácticas que se presentan a continuación.

Al igual que en la mayoría de los idiomas, en la enseñanza del español como lengua extranjera los métodos basados en un enfoque comunicativo suelen adoptar una perspectiva de la lengua fundamentalmente sincrónica. Sin embargo, en el caso de lenguas emparentadas históricamente, este enfoque podría verse complementado desde una mirada diacrónica. La familia de lenguas romances constituyen, sin duda, un ámbito propicio para plantear este tipo de perspectivas. Enseñar español como lengua extranjera a hablantes nativos de otra lengua romance, en este caso el rumano, permite dar cabida en el aula a prácticas concretas en relación con la historia de la lengua y la comparación entre lenguas, poniendo de manifiesto para los alumnos el común origen latino de ambos idiomas.

2. Enseñando español en Rumanía: aplicaciones docentes de la filología histórica comparada

Teniendo en cuenta los diferentes planos de la lengua: fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y léxico, es posible presentar propuestas de práctica docente que se adentren brevemente en la historia de la lengua sin abandonar por completo el enfoque comunicativo. No se trata tanto de señalar la importancia de lo histórico a la hora de aprender una lengua extranjera, como de poner de manifiesto el potencial que este conocimiento de lo diacrónico puede tener a la hora de aprender una lengua emparentada históricamente con la lengua materna.

2.1. Nivel fonético-fonológico

La mayor parte de hablantes nativos de español son ajenos al hecho de que la buena parte de los plurales en italiano derivan del nominativo latino y no del acusativo, como ocurre en castellano. O bien del hecho de que la vocal final de palabra en rumano tiene a cerrarse en mayor medida que en español. Pero si ese ideal hablante medio de español, desconocedor de las lenguas de Dante y Eminescu, tuviera que aventurar qué significan las palabras *consonanti* (it.) o *liceu* (ru.) no tendría mucho problema en encontrar sus equivalentes castellanos. Cuando los hablantes de una lengua romance, en este caso el rumano, aprenden otra lengua de la misma familia, en este caso el español, existe una conciencia de parentesco lingüístico.

El origen latino del castellano y la explicación de algunos de sus evoluciones históricas más representativas nos puede servir para presentar como sistemáticas algunas alternancias y cambios. En el caso del sistema vocálico, la diptongación de «e» y «o» breves en posición tónica en las formas «ie» y «ue» presenta una regularidad considerable. Poner de manifiesto la diferente solución de estos diptongos en rumano puede servir al alumno para entender de manera sistemática muchas de las asociaciones de vocabulario que se realizan en virtud de semejanza.

LATÍN	ESPAÑOL		RUMANO	
e breve tónica	ie	hierba hierro piedra miel	ia ie	iarbă fier piatră miere
o breve tónica	ue	cuesta fuerte nuevo rueda	oa ou	coastă foarte nou roată

(Quilis 2005, 93)

Esta evolución fonética explica también las irregularidades en los numerales españoles que suelen desconcertar al alumno extranjero: *siete, diecisiete, setecientos / nueve, diecinueve, novecientos* (Bravo 1994, 392). Y sirve también para explicar una buena parte de las irregularidades de los verbos españoles: *tener (tienes), querer (quieres), poder (puedes), jugar (juegas)*. En estas formas aparece el diptongo en la sílaba tónica, mientras que en las formas *tenéis, queréis, podéis, jugáis*, se conserva la vocal única debido a que en la forma verbal resultante la sílaba es átona. La comprensión de este fenómeno resulta más evidente para el hablante nativo de rumano cuando se comparan los resultados de las evoluciones latinas al español con los de su propia lengua, donde la vocal también ha diptongado: *jugar (es.) a juca (ru.) / él juega (es.) el joacă (ru.)*.

Con respecto al sistema consonántico, advertir al estudiante rumano de la pérdida de la *f* inicial latina en español también puede ayudarle a establecer relaciones entre términos de vocabulario: FERVERE>*fierbe* (ru.), *hervir* (es.), FARINA>*făină* (ru.), *harina* (es.), FUMU>*fum* (ru.), *humo* (es.), FERRU>*fier* (ru.), *hierro* (es.), FACERE>*face* (ru.), *hacer* (es.). Algo similar ocurre con el proceso de sonorización de las oclusivas: MUTARE>*muta* (ru.), *muda* (es.), AMICA>*amică* (ru.), *amiga* (es.), SPATHA>*spată* (ru.), *espada* (es.), SPICA>*spică* (ru.), *espiga* (es.), LACTUCA>*lăptucă* (ru.), *lechuga* (es.) Como señala Lapesa (1981, 81) se trata de un fenómeno característico de los romances

occidentales. Si el estudiante conoce algún otro idioma proveniente del latín, además del rumano o el español, puede ser útil poner la atención en este aspecto.

2.2. Nivel morfosintáctico

Una vez presentado el cambio fonético, el alumno puede entender mejor los motivos por los que se relacionan determinados morfemas en ambas lenguas: SANITAS - SANATATIS > *sănătate* (ru.), *sanidad* (es.). Incluso en alumnos con conocimientos muy básicos de latín, o incluso prácticamente sin ellos, es posible introducir en las clases la idea de diferencia entre los romances orientales y los occidentales. Desde el punto de vista morfosintáctico la formación del plural es quizá la característica que más los diferencia, en función de que este se haya tomado del nominativo (romances orientales) o del acusativo (romances occidentales): LUPUS> *lupi* (ru.), *lobos* (es.), HOMO-INIS> *oameni* (ru.), *hombres* (es.).

El subjuntivo es una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los alumnos extranjeros de español (Gutiérrez Araus, 2007). Incluso en este caso, en el que el romance castellano se muestra especialmente singular, es posible obtener algún apoyo didáctico en la comparación entre lenguas. Para que el hablante nativo de rumano interiorice el cambio que se produce entre las formas: *él come / que él coma* (es.), puede ser útil recordar la alternancia vocálica que en su propia lengua se produce en el llamado *conjunctiv* entre: *el mănâncă / el să mănânce* (ru.). Lo que en rumano solo sucede en la tercera persona del presente, se extiende en español a todas ellas.

En el caso de la sintaxis, la similitud entre lenguas causada por su origen común es algo que los hablantes nativos de rumano aprovechan de manera prácticamente automática cuando aprenden español. A pesar de las particularidades de cada lengua, es evidente cierta semejanza en la construcción de oraciones, paralelismos sintácticos, el empleo de la subordinación y cierta verbosidad en la expresión que contrasta, por ejemplo, con la estructura sintáctica propia de las lenguas germánicas o del inglés.

2.3. Nivel léxico-semántico

Este es quizá el plano de la lengua en el que es más evidente para el alumno la familiaridad de los distintos romances. Además, como señala Lapesa (1981, 86): “Las coincidencias del español con el rumano son especialmente abundantes.”. Explicar el motivo de este hecho, nos ayuda también a presentar el cambio lingüístico como un fenómeno diacrónico: Hispania y la Dacia formaban parte de los extremos del imperio. Determinadas modas u usos lingüísticos que tenían Roma como foco no llegaban hasta la periferia, que ha mantenido así en rumano y español palabras más antiguas con un origen común. Este hecho no afecta solo a los lexemas, sino también a elementos gramaticales, como es el caso de: MAGIS> *mai* (ru.), *más* (es.), frente a PLUS > *plus* (fr.), *piu* (it.).

USOS LATINOS MÁS ANTIGUOS	USOS LATINOS MÁS MODERNOS
FORMOSUS> <i>frumos</i> (ru.), <i>hermoso</i> (es.)	BELLUS> <i>beau</i> (fr.), <i>bello</i> (es.)
FERVERE> <i>fierbe</i> (ru.), <i>hervir</i> (es.)	BULLIRE> <i>bollire</i> (it.), <i>bouillir</i> (fr.)
LATRARE> <i>latra</i> (ru.), <i>ladrar</i> (es.)	BAUBARE> <i>aboyer</i> (fr.), <i>abbaiare</i> (it.)
MENSA> <i>masă</i> (ru.), <i>mesa</i> (es.)	TABULA> <i>table</i> (fr.), <i>tavola</i> (it.)
ARENA> <i>arină</i> (ru.), <i>arena</i> (es.)	SABULUM> <i>sable</i> (fr.), <i>sabbia, sabbione</i> (it.)

Las similitudes en el vocabulario no se limitan únicamente a aquellos casos en los que, por la historia evolutiva del latín, los términos en rumano y español presentan una similitud formal.

Existen también ocasiones en las que lo que nos encontramos en un paralelismo semántico y una construcción de palabras análoga, es el caso de los compuestos: *lameculos (es.)*, *pupincurist (ru.)* Este hecho nos informa ya de una serie de fenómenos de semejanza semántica que serán especialmente útiles al abordar en la clase de ELE las paremias, refranes y frases hechas. La traducción de estos elementos lingüísticos suele dar muy pocas pistas, cuando no confundir totalmente, al hablante nativo de inglés que estudia español, como pone en evidencia *From lost to the river & Speaking in silver* (Ochoa, 2004). No es este el caso del alumno cuya lengua es el rumano. Si, a modo de ejemplo, tomamos algunas expresiones más o menos fijas que aparecen en una obra rumana de reciente edición (Cărtărescu, 2010, 77, 125, 172, 224, 269, 274, 284, 285), veremos que en un número significativo de casos es posible encontrar una construcción en español con cierto grado de paralelismo semántico.

-calul de dar nu se caută la măsele	-a caballo regalado no le mires el diente
-vieți de câine	-vida de perros
-o ceață s-o tai cu cuținul	-una niebla que se corta con un cuchillo
-cu coada-ntre picioare	-con el rabo entre las piernas
-în această vale a plângerii	-en este valle de lágrimas
-fără cap și coadă	-sin pies ni cabeza
-a avea altceva în mână	-tener algo en la manga
-a ține pe picioare	-tenerse en pie

La raíz latina que el rumano y el español comparten, no genera únicamente una serie de similitudes formales en el idioma, sino que también nos informa acerca de una cultura común que se refleja en estas expresiones. Así, por ejemplo, en ambos idiomas se pueden encontrar rastros de las supersticiones que los romanos cultivaban con respecto a las dos direcciones: izquierda y derecha. En los dos casos, el término que proviene de la forma latina que se utilizaba para hablar de la mano de la mala suerte ha dejado de indicar una dirección y se ha cargado de significados lúgubres, mejor dicho, siniestros: SINISTER-TRI> *sinistru (ru.)*, *siniestro (es.)* Y como término opuesto a *derecha*: DIRECTUS-A-UM> *dreaptă (ru.)*, *derecha (es.)*, se han tomado en ambos casos otras opciones: *stângă (ru.)*, *izquierda (es.)*. Este fondo de cultura compartida se manifiesta todavía hoy en ciertas expresiones coloquiales de ambos idiomas en las que el lado derecho se asocia a la buena suerte o a cualidades positivas. Puede que las expresiones no sean las mismas en ambos idiomas, pero sí lo es la consideración común lado o hemisferio afortunado para el lado derecho: *entrar con pie derecho (es.)*, *a mână pe cineva mână dreaptă / stângă (ru.)*

3. Conclusiones

La presencia de explicaciones gramaticales y la comparación entre la lengua materna de los alumnos y la lengua extranjera que se aprende ha sido objeto de diversas consideraciones en los métodos de idiomas. Actualmente las teorías didácticas al respecto aconsejan centrarse en los intereses y capacidades que cada grupo concreto de alumnos plantea.

En el caso de la enseñanza de español como lengua extranjera a hablantes nativos de rumano, el origen romance de ambas lenguas hace posible establecer comparaciones, paralelismos y relaciones que van desde lo fonético a lo gramatical pasando por el campo semántico. Dar cabida en el aula a estos aspectos de filología comparada es útil a la hora de dotar de sentido diversos aspectos lingüísticos ante los que el alumno se enfrenta. Estas

consideraciones hacen posible además dar cabida en el aula de ELE a cuestiones relacionadas con la historia y cultura comunes que comparten todos los pueblos latinos. Enriquecer la clase de ELE con este tipo de apreciaciones puede ayudar a reforzar los conocimientos lingüísticos y a la vez a generar curiosidad por el idioma, entendido no solo como un código, sino como todo un depósito de historia y cultura.

Bibliografía

- Breen, Michael. 1987. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas", en: *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, p.52-73.
- Bravo Bosch, M^a Cristina. 1994. "Introducción a la Historia de la Lengua en la clase de Gramática", en: *ASELE. Actas IV. Centro Virtual Cervantes*, p.391-397
- Candlin, Christopher. 1990. "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", en: *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, p.33-53.
- Cărtărescu, Mircea. 2010. *Frumoasele străine*. Bucarest: Humanitas.
- Fries, Charles C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.
- Gutiérrez Aráus, María Jesús. 2007. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Hernández, M^a José, Zanón, Javier. 1990. "La enseñanza de la comunicación en la clase de español" en: *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, p.12-19.
- Kumaravadivelu, B. 1994. "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching", en: *TESOL QUARTERLY*, 28.1. Traducción de Marcos Cánovas. p.27-48.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.
- Lapesa, Rafael. 1981. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Martín Sanchez, M. Ángel. 2010. "Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática", en: *Tejuelo*, 8, p.59-76.
- Nunan, David. 1989. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochoa, Ignacio, López Socasau, Federico. 2004. *From lost to the river & Speaking in silver*. Barcelona: Planeta-Temas de hoy.
- Quilis, Antonio. 2005. *Fonética histórica y fonología diacrónica*. Madrid: UNED.
- Weinreich, Uriel. 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. Nueva York: Publications of the Linguistic Circle of New York, serie 1
- Zanón, Javier. 1990. "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras" en: *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, p.19-28.
- Zanón, Javier, Estaire, Sheila. 1990. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo" en: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, p.55-90.