

# El sistema lingüístico romance<sup>1</sup> en el desarrollo de la competencia comunicativa

THE ROMANCE LINGUISTIC SYSTEM IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

José García-Fernández\*

**Resumen:** Partícipes de una era globalizada en la que, además del inglés, lenguas romances como el castellano, el italiano o el portugués han alcanzado una enorme trascendencia internacional, este artículo pretende proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar la competencia lingüística pasiva de hablantes románicos —en particular, de niños— proclives a comprender el sentido general de textos escritos en otros idiomas de su misma familia lingüística. Para ello, nos servimos de la literatura infantil, un tipo de producción literaria caracterizada por el empleo de un lenguaje sencillo sumamente útil para estudios contrastivos de este tipo. Utilizando fragmentos de “La Cenicienta” escritos en varias lenguas romances, aplicamos los siete tamices lingüísticos del método *EuroComRom* (2005). Su conocimiento se revela clave para comprender el orden lógico-semiótico de la estructura textual panrománica, un entramado lingüístico en el que se ven involucradas lenguas tan singulares como el maltés.

**Palabras clave:** lingüística; enseñanza de idiomas; lenguas romances; lengua materna; lengua extranjera; literatura

**Abstract:** Partakers of a globalized era in which, in addition to English, Romance languages such as Spanish, Italian or Portuguese have become internationally transcendent, this article intends to provide the tools to develop passive linguistic competence in Romance-language speakers —in particular of children— aiming to understand the general meaning of texts written in other languages of the same linguistic family. To do so, we resort to children’s literature, a sort of literary production characterized by the use of simple language extremely useful for contrastive analyses of this kind. Using fragments from “Cinderella” written in a number of Romance languages, we apply EuroComRom’s (2005) seven sieves. Knowing this turns out a key element to understand the logic-semiotic order of the Pan-Romance textual structure, a linguistic fabric in which so singular languages such as Maltese language are involved.

**Keywords:** linguistic theory; language instruction; romance languages; mother tongue; foreign languages; literature

1 Este artículo ha sido desarrollado gracias a la obtención de una ayuda vinculada al Programa “Severo Ochoa” para la investigación y la docencia del Principado de Asturias (convocatoria 2016, referencia: PA-17-PF-BP16053).

\* Universidad de Oviedo, España  
Correo-e: garciafernandezjose@uniovi.es

Recibido: 13 de febrero de 2019  
Aprobado: 19 de junio de 2019



## INTRODUCCIÓN

La globalización ha favorecido el contacto humano y el intercambio lingüístico entre individuos que con el tiempo se han ido adaptando a las necesidades propias de un mundo interconectado. En esta nueva era comunicativa, lenguas romances como el español, francés o italiano se han convertido en idiomas de gran interés tanto para el ámbito científico como para el tejido empresarial internacional, un aliciente que ha propiciado la consideración de la lingüística, de la adquisición de lenguas extranjeras y de la intercomprensión (Capucho y Oliveira, 2005; Capucho, 2008; Escudé y Janin, 2010; Coste, 2011) como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones.

A este respecto, cabe recordar que la intercomprensión lingüística es la capacidad comunicativa que tienen los hablantes de distintas lenguas maternas para entenderse entre sí, una habilidad que favorece el mantenimiento de fructíferas relaciones entre los integrantes de diversas culturas generalmente semejantes. Si bien este contacto lingüístico entre pueblos y civilizaciones afines se ha producido a lo largo de la historia, han sido sobre todo las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) las que han impulsado un ámbito de investigación en el que se ha hecho preteritorio formalizar el estudio de la intercomprensión y ver su ligazón con la didáctica del plurilingüismo (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010). En virtud de ello, la asimilación de conceptos y de contenidos que estimulen la adquisición de competencias lingüísticas receptoras resulta basilar para el alumnado, un colectivo que de esta manera conseguirá ampliar sus propios conocimientos lingüísticos al contrastarlos con los rasgos definitorios de otros idiomas no maternos. El estudiantado logrará, en consecuencia, ampliar sus propias competencias lingüísticas, de ahí que:

La consideración simultánea de varias lenguas en el currículum comport[e] un interés por los fenómenos de contactos de lenguas, que es preciso normalizar y didactizar; más que por las lenguas en particular, la didáctica del plurilingüismo se interesa por el contacto de lenguas, contacto considerado no sólo como producto, efecto, sino como situación, marco de comunicación y de aprendizaje (Gajo, 2011: 55).

Conforme al contexto descrito por Gajo, el presente artículo proporciona habilidades y destrezas intercomprensivas a hablantes románicos que, aun no conociendo en profundidad su propio idioma, podrán afrontar el estudio de idiomas neolatinos ajenos a él. Así pues, a fin de acercar el método EuroComRom a los niños de entre 6 y 12 años de manera lúdica y sencilla, se ha tenido en cuenta que el paulatino proceso de aprendizaje de su lengua materna favorece la progresiva asimilación de nuevos conceptos y contenidos lingüísticos:

Se ha demostrado que a esa edad la 'perceptibilidad léxica' está muy desarrollada y que los niños son muy perceptibles a las palabras nuevas. Deduciendo el significado del contexto en el que las oyen, llegan a aprender una media de 21 palabras nuevas cada día (Ehlers, 2009: 248).

Conscientes de la gran cantidad de información léxica que los niños pueden llegar a asumir, y de acuerdo con las contribuciones de los más insig- nes especialistas en intercomprensión romance (Blanche-Benveniste, Mota, Uzcanga Vivar *et al.* 1997; Meissner, Meissner, Klein *et al.*, 2004; Teys- sier, 2004; Baqué Millet y Estrada, 2007; Carullo, Torre, Marchiaro *et al.*, 2007; Jamet, 2009; Paganon-Catayée y Ferraioli, 2009; Álvarez, Charde- net y Tost, 2011; Martín Peris, 2011; Schmidely, Alvar Ezquerro y Hernández González, 2016),

en este trabajo se pone de manifiesto cómo los hablantes romances más jóvenes pueden encontrar en la base de su lengua materna un perfecto aliado con el que entender, de forma efectiva y contrastiva, otros idiomas pertenecientes a su misma familia lingüística. He ahí la razón por la que los objetivos de este ensayo son:

I. Fomentar, en consonancia con el propósito perseguido por el método EuroComRom, el entendimiento entre personas que hablen lenguas próximas (en este caso, románicas) sin necesidad de recurrir a un idioma diferente al materno, un aspecto que sería igualmente útil para el estudio comparativo de lenguas eslavas, semíticas, entre otras.

II. Mostrar, de acuerdo con los aspectos que se abordarán en varios fragmentos del cuento “La Cenicienta”, cuáles son las similitudes y las divergencias que las principales lenguas románicas (portugués, español, catalán, francés, italiano, rumano) presentan en estos momentos.<sup>2</sup> El conocimiento de los rasgos definitorios de estas variedades romances simplificará el proceso de intercomprensión. Recurriendo a la literatura infantil como canal de comunicación no sólo se favorecerá, mediante un entrenamiento educativo de (re)estructuración cognitiva, la identificación de las más notorias singularidades que describen los códigos lingüísticos de la Rumania, sino que también se contribuirá a entender y a interpretar con mayor facilidad los mensajes lingüísticos codificados y emitidos por distintos hablantes románicos. En cualquier caso, por motivos de espacio, quedan excluidas las hablas romances minoritarias: gallego, astur-leonés, aragonés, occitano, sardo, etcétera.

2 Nótese que, si bien existen numerosas semejanzas y diferencias entre las diversas lenguas románicas, hablar detalladamente acerca de todas y cada una de ellas requeriría un estudio exhaustivo que, por motivos de espacio, resultaría imposible de abordar en un artículo como éste. Es por ello que, atendiendo a las características analizadas en los extractos de “La Cenicienta”, se ha procurado resaltar la necesidad e importancia de identificar algunas particularidades romances con el fin de seguir profundizando en ellas en el futuro.

III. Aplicar en el aula un método de enseñanza-aprendizaje multilingüe que estimule la comunicación (y, especialmente, el desarrollo de la competencia lingüística pasiva) entre hablantes de lenguas emparentadas (Coelho, Oller y Serra i Bonet, 2013). Los textos seleccionados están destinados a un público infantil, aprovechando, por consiguiente, el proceso de adquisición de su lengua materna para amplificar paralelamente su competencia comunicativa.

Con base en los propósitos expuestos, este artículo se centra en el análisis de algunos fragmentos de “La Cenicienta”, popular cuento de los hermanos Grimm, que serán examinados en varias lenguas romances (portugués, español, francés, italiano)<sup>3</sup> de conformidad con los siete tamices lingüísticos descritos por Martín Peris, Clua, Klein y Stegmann en su obra *EuroComRom – Los siete tamices: un fácil aprendizaje de lectura en todas las lenguas románicas* (2005): 1) el léxico internacional (LI);<sup>4</sup> 2) el léxico panrománico (LP); 3) las correspondencias fonéticas; 4) la grafía y la pronunciación; 5) las estructuras sintácticas panrománicas; 6) los elementos morfosintácticos; y 7) los prefijos y los sufijos.

Tal y como señala Sopena Cabrero (2016: 213), esta elección metodológica ofrece cuatro ventajas: 1) permite que los aprendientes aborden los textos que deseen; 2) el número de textos con los que pueden trabajar es ilimitado; 3) proporciona una visión global de las semejanzas entre lenguas; y 4) los tamices constituyen una

3 También se prestará atención al maltés, una lengua que, como se verá más adelante, forma parte del ámbito lingüístico araborrománico.

4 En este tamiz también se tendrá en consideración el inglés, un idioma ajeno tanto al ámbito romance como al método EuroComRom. En realidad, la decisión tomada tiene presente que el inglés, al igual que la propia lengua materna de los alumnos, es estudiado por los niños a lo largo de todo su itinerario formativo. He ahí la razón por la que se ha estimado que esta circunstancia jugará en favor de los discentes, quienes, junto a las lenguas romances, podrán identificar, con ayuda del inglés, un mayor número de términos del léxico internacional.

fuente de recursos a la que los aprendientes pueden recurrir cuando lo necesiten. Así pues, atentos a estos parámetros, la metodología de este trabajo se fundamenta en dos aspectos clave: a) por un lado, la utilización de textos extraídos de un cuento infantil, caracterizados por el empleo de un lenguaje claro, didáctico y sencillo, responde a un motivo funcional: favorecer el manejo de información por parte de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje;<sup>5</sup> b) por otro, el uso de una obra fundamental en los estudios de filología románica establece una base sólida sobre la que cimentar nuestra propuesta didáctica,<sup>6</sup> destinada, como se ha anunciado, a un público infantil.

En relación con este último punto, cabe notar cómo la aplicación práctica del método EuroComRom en etapas pueriles ayudará a estimular el desarrollo de la capacidad comunicativa de los niños, quienes, de forma simultánea a la adquisición de su lengua materna, podrán absorber conocimientos lingüísticos panrománicos mediante el acercamiento a textos de un tipo de literatura acorde con su nivel de desarrollo cognitivo. Sirviéndonos del cuento “La Cenicienta”, esta estrategia didáctica supondrá, además, una extensión del modelo de *Astérix* utilizado en EuroComRom, una circunstancia que evidencia la relevancia y eficacia de este método con fines pedagógicos y educativos.

En definitiva, este trabajo deja bien a las claras la pertinencia y validez del EuroComRom no sólo como método de intercomprensión románica, sino también como modelo de aplicación

lingüístico-didáctica. La utilización de este enfoque comunicativo con fines pedagógicos facilitará la asimilación de conceptos panrománicos por parte del estudiantado, un colectivo que, como se ha explicitado al comienzo de esta sección, verá enriquecido tanto su bagaje lingüístico personal como su capacidad de conexión en un mundo cada vez más interconectado.

## CONTEXTUALIZACIÓN

Esta propuesta didáctica ha sido elaborada para su desarrollo en cursos-talleres extracurriculares de lenguas que sirvan como complemento a las materias lingüísticas incluidas en los planes de estudios primarios (esto es, la enseñanza oficial reglada). Involucrando a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, el acercamiento a la intercomprensión romance tratará de potenciar la competencia comunicativa desarrollada por los niños dentro de su contexto de educación formal. Este hecho no excluye la realización de un seguimiento exhaustivo del trabajo llevado a cabo por cada estudiante durante el curso-taller (manejo y análisis de los términos/textos propuestos), un método de actuación que determinará el progreso del discente y calibrará en qué medida éste ha asimilado o posee las herramientas necesarias para que el docente pueda avanzar en la transmisión de los contenidos teórico-prácticos. Será, pues, el proceso de asimilación de los aprendizajes por parte de los discentes el que marcará el ritmo y la dinámica de las clases. Hay que ser conscientes de que, a su edad, los niños pueden verse asaltados por múltiples interrogantes que se han de ir resolviendo de forma gradual y asimilativa. Por último, la atención personalizada será uno de los ejes vertebradores de esta actividad didáctica, una tarea en la que se procurará, asimismo, estimular la colaboración grupal, fomentar la paulatina inserción del alumnado en la sociedad del conocimiento y contribuir a la continua mejora de sus aprendizajes.

5 Los fragmentos de “La Cenicienta” utilizados en esta investigación se han extraído de la siguiente página web: <http://www.grimmstories.com>

6 Se ha descartado el método *EuRom5* (Bonvino, Caddéo, Vilaginés Serra *et al.*, 2011), puesto que, como bien advierte Sopena Cabrero (2016: 213): 1) los aprendientes no eligen los textos, de forma que pueden no sentir interés por todos ellos; 2) el aprendizaje está limitado (al menos en principio) a lo que aparece en los textos; 3) no proporciona una visión global de las semejanzas entre las lenguas; y 4) el orden en que se explican las nociones de gramática (en la gramática de la lectura) puede parecer aleatorio.

Según los criterios metodológicos recogidos en el primer apartado, en esta sección se testa de manera práctica el conocido método de intercomprensión EuroComRom.<sup>7</sup> Para ello, se procede a realizar un examen individualizado de cada uno de los tamices lingüísticos enunciados anteriormente. No obstante, a fin de minimizar la complejidad de un estudio que pretende entresacar, con fines didácticos, algunas de las principales singularidades de las estructuras idiomáticas romances, se ha optado por ejemplificar algunos rasgos lingüísticos propios de la Romania mediante el empleo de extractos de “La Cenicienta”, transcritos en lenguas románicas diferentes.

La inclusión de un texto distinto para cada tamiz habría excedido los límites de extensión establecidos para un estudio de estas características, motivo por el que los cuatro textos que se presentan en los dos primeros tamices sirven de base para el desarrollo de los aspectos que se abordan en los tamices sucesivos. En concreto, el primer tamiz se detiene en el estudio de un texto en portugués;<sup>8</sup> el segundo hace lo propio con un fragmento en español, otro en francés y otro en italiano.<sup>9</sup> Asimismo, sirviéndonos de los extractos del castellano y del francés, se explicitan las particularidades propias del tercer y del quinto tamiz.<sup>10</sup> El resto de tamices (cuarto,

sexto y séptimo) tiene en cuenta voces presentes en los fragmentos romances presentados con anterioridad.<sup>11</sup>

#### PRIMER TAMIZ: EL LÉXICO INTERNACIONAL (LI)

La familia de las lenguas románicas es la más privilegiada del mundo en lo que al LI se refiere. Buena parte del vocabulario presente en lenguas ajenas al dominio lingüístico romance procede de este sistema léxico, una particularidad que facilita la comprensión de copiosas variantes idiomáticas por parte de los distintos hablantes romances:

En lo referente al LI, la familia de las lenguas románicas es la más privilegiada del mundo: una gran parte del LI proviene de ella y del latín (probablemente más del 90%). Por esta razón, en esta familia lingüística se produce con mayor frecuencia que en ninguna otra el solapamiento del LI con el léxico propio de la familia lingüística (Martín Peris, Clua, Klein *et al.*, 2005: 32).

Conscientes de la dificultad que acarrea diferenciar el LI del panrománico, se ha tenido en cuenta que los internacionalismos son términos que no aparecen única y exclusivamente en las lenguas románicas.

En el caso que nos ocupa, y desde un punto de vista pedagógico, la aparición de vocablos propios del LI en “La Cenicienta” muestra hasta qué punto la inclusión de estas voces en la estructura

del estudiantado, de ahí que se haya considerado imperante utilizar otros textos explicitados con anterioridad mediante los cuales los niños puedan trabajar algunas singularidades básicas y propias de su nivel.

11 Una vez que los alumnos han comprendido las características del método EuroComRom y han asimilado los contenidos de los primeros tamices, parece factible que se acerquen, de forma contrastiva, a la grafía, a la pronunciación, a los elementos morfosintácticos, a los prefijos y a los sufijos propios de la Romania, una labor que no podría haberse llevado a cabo sin la presentación y el estudio previo de los textos en portugués, español, francés e italiano.

7 Aun siendo conscientes de que existen varios manuales de EuroComRom, en este artículo, en consonancia con la lengua de redacción, sólo se utilizará la versión en castellano.

8 Recuérdese que, tal y como ya se ha explicado, el inglés será igualmente de gran ayuda para los niños, quienes sumarán a su bagaje lingüístico románico otra herramienta con la que activar con mayor dinamismo y precisión su capacidad de deducción intercomprensiva.

9 Dado que el segundo tamiz se centra en el léxico panrománico —el ámbito lingüístico más proclive a que los niños aprendan nuevas voces y términos propios de los diversos enclaves de la Romania—, se ha estimado prioritario ofrecer múltiples ejemplos, empleando para ello un mayor número de textos con los que hacer ver a los estudiantes las características propias de la lexicología romance.

10 Centrados en las correspondencias fónicas y en las estructuras sintácticas panrománicas, el tercer y quinto tamices abordan aspectos lingüísticos más difíciles de asimilar por parte

textual del cuento facilita la comprensión del fragmento por parte de los niños, hablantes nativos romances que no tendrán la necesidad de conocer en detalle las construcciones léxicas pertenecientes a otras variedades románicas diversas de la propia. El portugués evidencia este aspecto en toda una serie de internacionalismos —destacados en negrita— fácilmente deducibles por los integrantes de la comunidad romance:

(1) Era uma vez um homem muito rico, cuja mulher adoeceu. Esta, quando sentiu o **fim** aproximar-se, chamou a sua única filha à cabeceira e disse-lhe com muito amor:

—Amada filha, continua sempre boa e piedosa. O amor de Deus há de **acompanhar-te** sempre. Lá do céu velarei sempre por ti.

E dito isto, fechou os olhos e morreu. A menina ia todos os dias para junto do túmulo da mãe chorar e regar a terra com suas lágrimas. E **continuou** boa e piedosa. Quando o inverno chegou, a neve fría e gelada da **Europa** cobriu o túmulo com um manto branco de neve. Quando o sol da primavera o derreteu, o seu pai casou-se com uma mulher ambiciosa e cruel que já tinha duas filhas parecidas com ela em tudo.

Mal se cruzou com elas a **pobre órfã perceber** que nada de bom podia esperar delas, pois logo que a viram disseram-lhe com desprezo:

—O que é que esta moleca faz aqui? Vai para a cozinha, que é lá o teu lugar!

E a madrastra acrescentou:

—Têm **razão**, filhas. Ela será nossa empregada e terá que ganhar o pão com o seu trabalho diário.

Tiraram-lhe os seus lindos vestidos, vestiram-lhe um vestido muito velho e deram-lhe tamancos de madeira para calçar.

—E agora já para a cozinha! —Disseram elas, rindo.

E, a partir desse **dia**, a menina passou a trabalhar arduamente, desde que o sol nascia até altas horas da noite: ia buscar água ao poço, acendia a lareira, conzinava, lavava a roupa, costurava, esfregava o chão... À noite, extenuada de trabalho, não tinha uma cama para descansar. Deitava-se perto da lareira, junto ao

borralho (cinzas), **razão** pela qual puseram-lhe o apelido de *Gata Borralheira*.

Las palabras resaltadas en el texto permiten comprobar cómo dichos términos pueden llegar a ser interpretados no sólo por parte de niños nativos romances, sino también por adultos de habla románica o incluso por hablantes ajenos a la Romania que hallarían en una lengua internacional como el inglés una base mediante la cual solventar sus carencias iniciales. A este respecto, ha de tenerse en cuenta que el método EuroComRom no hace referencia explícita a la competencia lingüística pasiva del inglés, una lengua que, sin embargo, se ha convertido en una koiné internacional de gran trascendencia. He aquí el motivo por el que, aun no incluyéndose dicha singularidad en el primer tamiz de este modelo de intercomprensión, se ha considerado significativo poner de manifiesto hasta qué punto el inglés, junto al resto de lenguas romances, puede favorecer la capacidad intercomprensiva de los aprendientes, máxime en el caso de los niños, en plena etapa escolar.

De acuerdo con lo expuesto, y tras una primera lectura del texto, los alumnos podrían percibir cómo algunas de las voces portuguesas presentes en el fragmento tienen su origen en los mismos étimos de los que han derivado las actuales voces del inglés: *fim* < latín *finis* (en estrecha relación con el infinitivo *finire*, de donde el ingl. *finish*), *continuar* < latín *continuare* (ingl. *continue*), *acompanhar* < latín vulgar *\*acompaniare* (ingl. *accompany*), *día* < protoindoeuropeo *\*dyew-* (ingl. *day*), *mãe* < protoindoeuropeo *\*méhtēr* (ingl. *mother*), *Europa* < griego antiguo *Εὐρώπη* (ingl. *Europe*), *pobre* < latín *pauper*, *pauperis* (ingl. *poor*), *perceber* < latín *percipere* (ingl. *perceive*), *razão* < latín *ratio*, *rationis* (ingl. *reason*).<sup>12</sup>

12 En el caso del inglés, la información etimológica ha sido extraída del diccionario Collins (1986), editado por Hans Patrick. Para el portugués, en cambio, se ha utilizado el Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2019).

En todos estos términos es posible apreciar que, si bien la mayoría procede del latín, algunos de ellos también provienen del griego antiguo o incluso del protoindoeuropeo —una lengua a partir de la cual, a diferencia del inglés, surgieron étimos latinos (*dies, mater*) de los que resultaron los vocablos romances de hoy día—. Así pues, aunque el léxico románico (del que se hablará justo a continuación) constituye una parte sustancial en el desarrollo y en la consolidación de estos internacionalismos, no pueden excluirse otros influjos que, aun siendo minoritarios, también han enriquecido el glosario de palabras que forman parte de este primer tamiz.

## SEGUNDO TAMIZ: EL LÉXICO PANROMÁNICO (LP)

El LI ha sido de gran ayuda a la hora de desentrañar las características léxico-semánticas de las lenguas románicas, un conjunto de idiomas que, si bien encuentran un gran aliado en las voces latinas del primer tamiz, también disponen de un léxico muy específico que une de forma muy marcada las distintas variantes lingüísticas romances:

El léxico panrománico está constituido sobre todo por palabras del léxico básico con una frecuencia de uso elevada en las distintas lenguas (fenómeno que, en el caso del LI, se da en menor medida). Ahora bien, lo más importante es su efecto multiplicador, que alcanza a todas las lenguas románicas: toda palabra del léxico panrománico que se conoce en una lengua puede reconocerse sin grandes dificultades en las otras lenguas. Es este un efecto muy importante para la economía del aprendizaje (Martín Peris, Clua, Klein *et al.*, 2005: 33).

De entre los numerosos términos que se incluyen en esta categoría, se presta especial atención tanto a las 147 voces que conforman el núcleo esencial del LP (Martín Peris, Clua, Klein *et al.*, 2005:

33-37) como a los vocablos que, en la actualidad, se han conservado en las ocho principales lenguas románicas (Martín Peris, Clua, Klein *et al.*, 2005: 37-38). En relación con el LP, se propone el análisis de los siguientes extractos del cuento “La Cenicienta”:<sup>13</sup>

(2) Un hombre rico tenía a su mujer muy **enferma**, y **cuando** vio que se acercaba su fin, llamó a su **hija** única y le dijo:

—Querida hija, sé piadosa y buena, Dios te protegerá desde el cielo y yo no me apartaré de tu lado y te bendeciré.

Poco después cerró los ojos y murió. La niña iba todos los días a llorar al sepulcro de su madre y continuó siendo siempre piadosa y buena. **LLEGO EL INVIERNO** y la nieve cubrió el sepulcro con su blanco manto. Llegó la primavera y el sol doró las flores del campo y el padre de la niña se casó de nuevo.

La esposa trajo dos niñas que tenían un **rostro** muy hermoso, pero un **corazón** muy duro y cruel; entonces comenzaron muy malos tiempos para la pobre huérfana.

—No queremos que esté este pedazo de ganso sentada a nuestro lado, que gane el pan que coma, váyase a la cocina con la criada.

Le quitaron sus vestidos buenos, le pusieron una basquiña remendada y vieja y le **dieron** unos zuecos.

—¡Qué sucia está la orgullosa princesa! — Decían riéndose.

Y la mandaron ir a la cocina: tenía que trabajar allí **DESDE POR LA MAÑANA HASTA LA NOCHE**, levantarse temprano, traer agua, encender lumbre, coser y lavar; sus **hermanas** le hacían además todo el daño posible, se burlaban de ella y le vertían la comida en la lumbre, de manera que **TENÍA QUE** bajarse a recogerla. Por la noche,

13 Téngase en cuenta que los términos que aparecen en letra redonda y en negrita, y que, además, están subrayados, se utilizan para ilustrar el tercer tamiz (las correspondencias fónicas). Las voces resaltadas en negrita y en versalita se analizan, en cambio, en el quinto tamiz (estructuras sintácticas panrománicas).

cuando estaba cansada de tanto trabajar, no podía acostarse, pues no tenía cama, y la pasaba recostada al lado del fuego, y como siempre estaba lleno de polvo y ceniza, le llamaban la Cenicienta.

(3) Un homme riche avait une femme qui tomba malade; et quand celle-ci sentit sa fin prochaine, elle appela à son chevet son unique filie et lui dit:

—Chère enfant, reste bonne et pieuse, et le bon Dieu t'aidera toujours, et moi, du haut du ciel, te protégerai.

Puis elle ferma les yeux et mourut. La fillette se rendit chaque jour sur la tombe de sa mère, pleura et resta bonne et pieuse. L'HIVER VENU, la neige recouvrit la tombe d'un tapis blanc. Mais au printemps, quand le soleil l'eut fait fondre, l'homme prit une autre femme.

La femme avait amené avec elle ses deux filles qui étaient jolies et blanches de visage, mais laides et noires de cœur. Alors de bien mauvais jours commencèrent pour la pauvre belle-fille.

—Faut-il que cette petite oie reste avec nous dans la salle? —Dirent-elles. Qui veut manger du pain, doit le gagner. Allez ouste, souillon!

Elles lui enlevèrent ses beaux habits, la vêtirent d'un vieux tablier gris et lui donnèrent des sabots de bois.

—Voyez un peu la fière pincipesse, comme elle est accourée! —S'écrièrent-elles en riant.

Et elles la conduisirent à la cuisine. Alors il lui fallut faire DU MATIN AU SOIR de durs travaux, se lever bien avant le jour, porter de l'eau, allumer la feu, faire la cuisine et la lessive. En outre, les deux sœurs lui faisaient toutes les misères imaginables, se moquaient d'elle, lui versaient les pois et les lentilles dans la cendre, de sorte qu'ELLE DEVAIT RECOMMENCER à les trier. Le soir, lorsqu'elle était épuisée de travail, elle ne se couchait pas dans un lit, mais devait s'étendre près du foyer dans les cendres. Et parce que cel a lui donnait toujours un air poussiéreux et sale, elles l'appelèrent *Cendrillon*.

La atenta observación de los textos español y francés permite reconocer el tácito parentesco léxico existente entre voces que, para los niños, podrían resultar difíciles de interrelacionar en un primer instante.

A nivel terminológico, los datos extraídos confirman que el francés difiere bastante del español, compartiendo un mayor número de rasgos léxicos con el dominio italo-románico y, en menor medida, con el catalán.<sup>14</sup> Se constata, por tanto, una clara diferencia léxica, no siempre aplicable, entre el área iberorrománica y la conocida Rumania central —Francia e Italia— (Ariza Viguera, 2003: 389). Los ejemplos presentes en los fragmentos así lo demuestran, como se puede ver en la Tabla 1.<sup>15</sup>

En este cuadro geolectal de corte contrastivo, los términos franceses ponen de manifiesto su similitud léxica con las voces italianas en todos los casos salvo en dos: *donner*, que sólo entraría en relación directa con el verbo catalán *donar*, y *toujours*, un particular adverbio de cantidad derivado del francés antiguo *tousjours* (literalmente, 'todos los días'). El español, por su parte, muestra un mayor grado de parentesco lingüístico con el portugués —palpable en todos los ejemplos de la tabla— y, en menor proporción, con el catalán (*día-día, rostro-rostre, hermana-germana, siempre-sempre*). De ahí que, en tanto que lengua a medio camino entre Francia y España, el catalán también haya evidenciado su similitud con el área galorrománica —y, por ende, con el dominio románico central— en algunos vocablos (*malalt-malade, menjar-manger, donar-donner, llit-lit*).

Estas singularidades permiten a los niños constatar cómo cualquier palabra del LP que se conoce en una lengua románica puede ser

14 El catalán ha de considerarse una lengua puente que en ciertos aspectos se asemeja al dominio iberorrománico y en otros al galorrománico (Rubio García, 1977: 123; Fernández González, 1985: 40-41; Metzeltin, 2004: 42).

15 De carácter explicativo, las anotaciones que aparecen entre corchetes pretenden sacar a la luz las similitudes y las divergencias existentes entre las lenguas del área iberorrománica y los idiomas de la Rumania central.

TABLA 1

Español	Francés
<i>Enfermo</i> [port. <i>enfermo</i> , <i>doente</i> ]	<i>Malade</i> [cat. <i>malalt</i> , it. <i>malatto</i> ]
<i>Día</i> [port., cat. <i>dia</i> ]	<i>Jour</i> [it. <i>giorno</i> ]
<i>Rostro</i> [port. <i>rosto</i> , cat. <i>rostre</i> ]	<i>Visage</i> [it. <i>viso</i> ]
<i>Comer</i> [port. <i>comer</i> ]	<i>Manger</i> [cat. <i>menjar</i> , it. <i>mangiare</i> ]
<i>Dar</i> [port. <i>dar</i> , it. <i>dare</i> ]	<i>Donner</i> [cat. <i>donar</i> ]
<i>Hermana</i> [port. <i>irmā</i> , cat. <i>germana</i> ]	<i>Soeur</i> [it. <i>sorella</i> ]
<i>Cama</i> [port. <i>cama</i> ]	<i>Lit</i> [cat. <i>llit</i> , it. <i>letto</i> ]
<i>Siempre</i> [port., cat., it. <i>sempre</i> ]	<i>Toujours</i>

Fuente: Elaboración propia.

reconocida sin grandes dificultades en otra, una rentabilidad comunicativa que, nuevamente, hace más sencillo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

De todos modos, con respecto al reconocimiento e identificación de términos que se han conservado en todas y cada una de las principales lenguas romances, se ha optado por examinar un fragmento italiano:<sup>16</sup>

(4) La moglie di un ricco si ammalò e, quando sentì avvicinarsi la fine, chiamò al capezzale la sua unica figlioletta e le disse:

—Sii sempre docile e buona, così il buon Dio ti aiuterà e io ti guarderò dal cielo e ti sarò vicina.

Poi chiuse gli occhi e morì. La fanciulla andava ogni giorno alla tomba della madre, piangeva ed era sempre docile e buona. La neve ricoprì la tomba di un bianco drappo, e quando il sole l'ebbe tolto, l'uomo prese moglie di nuovo.

La donna aveva due figlie che portò con sé in casa, ed esse erano belle e bianche di viso, ma brutte e nere di cuore. Per la figliastra incominciaron tristi giorni.

16 Si bien, de acuerdo con los criterios del EuroComRom, se ha tenido en cuenta que en el texto italiano figuran palabras tales como *fine* 'fin' o *portare* 'llevar', pertenecientes al LP, se han analizado única y exclusivamente aquellos términos que aparecen en todas las lenguas romances. El objetivo no es otro que, mediante el uso de un texto redactado en una lengua románica distinta de las anteriores, facilitar a los estudiantes el reconocimiento de algunas de las voces comunes a todas las variantes lingüísticas de la Romania.

—Che vuole quella buona a nulla in salotto?  
—Esse dicevano. Chi mangia il pane deve guadagnarselo: fuori, sguattera!

Le presero i suoi bei vestiti, le fecero indossare una vecchia palandrana grigia e le diedero un paio di zoccoli.

—Guardate la principessa, com'è agghindata! —Esclamarono ridendo e la condussero in cucina.

Lì doveva sgobbare per bene: si alzava prima che facesse giorno, portava l'acqua, accendeva il fuoco, cucinava e lavava. Per giunta le sorelle gliene facevano di tutti i colori, la schernivano e le versavano ceci e lenticchie nella cenere, sicché, doveva raccogliarli a uno a uno. La sera, cuando era stanca, non andava a letto, ma doveva corcarse en la cenere accanto al focolare. E siccome era siempre sucia e impolverada, la chiamavano *Cenerentola*.

La lectura detenida del texto lleva a comprender que, observando con minuciosidad los términos destacados en negrita, resulta posible cotejar las similitudes existentes entre las voces italianas y sus equivalentes portuguesas, españolas, catalanas, francesas y rumanas, un aspecto que se muestra patente en:<sup>17</sup>

17 Las entradas se pondrán en masculino singular aunque en el texto aparezcan conjugadas en un género o número distinto. En el caso de las formas verbales, se hará referencia a su correspondiente infinitivo.

- Las preposiciones *di* (esp., cat., fr., port., rum. *de*) e *in* (esp., cat., fr. *en*; port. *em*; rum. *în*);
- El adverbio relativo *quando* (esp. *cuando*; cat. *quan*; fr. *quand*; port. *quando*; rum. *când*) y el adverbio de modo *bene* (esp., fr. *bien*; cat. *bé*; port. *bem*; rum. *bine*);
- El adjetivo posesivo *suo* (esp. *su*; cat. *seu*; fr. *son*; port. *seu*; rum. *său*) y el adjetivo indefinido *tutto* (esp., port. *todo*; cat., rum. *tot*; fr. *tout*);
- Los adjetivos calificativos *buon* (esp. *bueno*; cat. *bo(n)*; fr. *bon*; port. *bom*; rum. *bun*), *vecchio* (esp. *viejo*; cat. *vell*; fr. *vieux*; port. *velho*; rum. *vechi*) y *nero* (esp., port. *negro*;<sup>18</sup> cat. *negre*; fr. *noir*; rum. *negru*);
- Los sustantivos *cielo* (esp. *cielo*; cat. *cel*; fr. *ciel*; port. *céu*; rum. *cer*), *occhio* (esp. *ojo*; cat. *ull*; fr. *oeil*; port. *olho*; rum. *ochi*), *uomo* (esp. *hombre*; cat. *home*; fr. *homme*; port. *homem*; rum. *om*), *pane* (esp. *pan*; cat. *pa*; fr. *pain*; port. *pão*; rum. *pâine*), *acqua* (esp. *agua*; cat. *aigua*; fr. *eau*; port. *água*; rum. *apă*), *fuoco* (esp. *fuego*; cat. *foc*; fr. *feu*; port. *fogo*; rum. *foc*), *colore* (esp., cat. *color*; fr. *couleur*; port. *côr*; rum. *culoare*) y *letto* (esp. *lecho/cama*; cat. *llit*; fr. *lit*; port. *leito/cama*; rum. *vagon-lit*);<sup>19</sup>
- Los verbos *dire* (esp. *decir*; cat. *dir*; fr. *dire*; port. *dizer*; rum. a *zice*), *morire* (esp., cat. *morir*; fr. *mourir*; port. *morrer*; rum. a *muri*), *ridere* (esp. *reír*; cat. *riure*; fr. *rire*; port. *rir*; rum. a *râde*), *fare* (esp. *hacer*; cat. *fer*; fr. *faire*; port. *fazer*; rum. a *face*) y *chiamare* (esp. *llamar*; cat. *clamar*; fr. *(ac)clamer*; port. *chamar*; rum. a *chema*);
- El numeral *uno* (esp. *uno*; cat., fr., rum. *un*; port. *um*).

Basándonos, pues, en un texto italiano, la reflexión sobre estas voces románicas permite

18 Nótese que en portugués existe igualmente la voz *preto*.

19 La voz *vagon-lit* es un galicismo marginal. La forma que se utiliza con mayor frecuencia en rumano es *pat*.

a los niños reconocer, a la par que aprender sin prácticamente esfuerzo, las similitudes léxicas existentes entre las diversas lenguas romances. Las peculiaridades lingüísticas arriba enunciadas conectan el léxico italiano con el repertorio semántico del resto de variedades romances, una particularidad que, aun requiriendo el uso de listas de términos que el método EuroComRom ofrece de forma genérica, sólo pretende que dichos repertorios sirvan como “movilizadores de la capacidad de reconocer palabras emparentadas” (Martín Peris, Clua, Klein *et al.*, 2005: 37). Así pues, el conocimiento lingüístico-deductivo se tornará esencial para los alumnos, máxime teniendo en cuenta que en el propio método se declara que estas recopilaciones léxicas son poco efectivas desde un punto de vista didáctico (Martín Peris, Clua, Klein *et al.*, 2005: 37). No es de extrañar, en consecuencia, que este tamiz no considere prioritaria la memorización del conjunto de vocablos propios del léxico románico, sino que aspira, sirviéndose de estas herramientas teóricas, a asentar las bases de un aprendizaje práctico (o juego deductivo) aplicable a textos como el que en este caso nos ocupa: el cuento “La Cenicienta”.

### TERCER TAMIZ: LAS CORRESPONDENCIAS FÓNICAS

En esta ocasión se atenderá a los cambios fonéticos experimentados por algunas palabras romances. Para ello, los alumnos trabajarán con dos lenguas románicas fonéticamente alejadas: el francés y el español,<sup>20</sup> idiomas que, en consonancia con lo realizado en el apartado precedente, servirán de apoyo para ilustrar el tercer tamiz. Se utilizarán los mismos fragmentos, si bien los términos que nos interesan para el desarrollo de este apartado —subrayados y destacados en letra redonda y negrita— revelarán rasgos de pronunciación que requieren una adecuada

20 Téngase en cuenta que se ha tomado como referencia la variante europea del español.

interpretación de los mismos por parte de los niños.

Las voces resaltadas cuentan con los fonemas más representativos del español (Iribarren, 2005: 143-154, 165-175) y del francés (Canault, 2017: 57-84), cuyos sistemas fonéticos se caracterizan por:

a) Pronunciación francesa:

- Conservación de la *f*- inicial latina: *fille* [fiʝ];
- Pérdida del sonido wau ante [a], si bien se mantiene a nivel gráfico: *quand* [kã];
- Pronunciación del diptongo *ou* como [u]: *mourir* [muʀiʀ];
- Dicción palatal de la vocal *u* [y]: *allumer* [alyme];
- Nasalización: *fin* [fɛ̃];

b) Pronunciación española:

- Pérdida de *f*- inicial latina y pronunciación velar de jota: *hija* [íxa];
- Pronunciación del wau ante [a]: *cuando* [kwándo];
- Dicción interdental de la *z* [θ]: *corazón* [koraθón].

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes que hayan trabajado con los términos analizados en los dos textos seleccionados para este tamiz podrán, según su lengua materna, percatarse de cuáles son los idiomas románicos fonéticamente más semejantes al suyo,<sup>21</sup> un aspecto que contribuirá a mejorar la capacidad intercomprensiva de hablantes que desconocen los rasgos distintivos de la fonética de otras lenguas romances distintas de la propia.

#### CUARTO TAMIZ: GRAFÍAS Y PRONUNCIACIÓN

21 A este respecto, cabe destacar cómo, en verdad, los nativos catalanes serían los hablantes romances más 'beneficiados', pues las particularidades lingüísticas que definen su idioma materno se adscriben *grosso modo* a las incluidas en los dos grandes grupos que conforman la Romania.

Al igual que muchos otros idiomas, una de las características más significativas que comparan las lenguas románicas es la representación gráfica de los sonidos. En relación con esto, cabe subrayar que, en líneas generales, las lenguas romances son bastante 'coherentes' a la hora de reflejar la pronunciación, lo cual no implica que sean uniformes.

El francés constituye, a nivel fónico, la lengua más alejada del latín, pese a que su escritura etimologizante revele todo lo contrario, una particularidad que, sin embargo, facilita su intercomprensión escrita:

El español, al igual que el francés, no poseía una ortografía fonética. En ambas lenguas un sonido podía ser representado por letras diferentes y una misma letra podía corresponder a distintos sonidos [...] [No obstante,] no se consideró una "impropiedad" el que la ortografía francesa no fuera el fiel reflejo de la pronunciación [...] La ortografía francesa permitía conocer la etimología de las palabras y distinguir términos homófonos (Jiménez Domingo, 2006: 864).

Ante este contexto, no es de extrañar que la pronunciación de sonidos que no aparecen representados gráficamente del mismo modo dificulte, en ocasiones, el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos no francófonos, si bien ha de tenerse en cuenta que esta particularidad también se da en el resto de idiomas romances. Sánchez Miret (2001: 42) afirma que los principales problemas en la formación de la grafía de las lenguas romances han sido: 1) las vocales medias (distinción entre abiertas y cerradas); 2) los sonidos palatales y africados; y 3) las formas etimológicas. Así pues, atentos a esta realidad, y con el objetivo de lograr que los niños sean capaces de pronunciar adecuadamente las palabras de las principales lenguas románicas a partir de sus grafías, hemos de ofrecer técnicas de preparación y de adiestramiento.

La tabla recogida en el *EuroComRom* (Martín Peris, Clua, Klein *et al.*, 2005: 87-88), donde aparecen ordenados alfabéticamente los sonidos más representativos de la Romania, sirve de aproximación a algunas realidades fónicas romances (español, catalán, francés, italiano, portugués y rumano). He ahí la razón por la que, sirviéndose de este retrato fónico, el docente habrá de utilizar todos los términos explicados en los cuatro textos y en los tres tamices anteriores a fin de contribuir a que los niños, sin necesidad de leer extensos fragmentos, conozcan a grandes rasgos las grafías y la pronunciación de las lenguas románicas ajenas a la propia.

Este enfoque establecerá una visión de conjunto en la que el discente podrá inferir cómo, en lo referente a este tamiz, el número de semejanzas románicas es muy superior al de divergencias, reducibles, estas últimas, a casos muy específicos: la palatalización, la sonorización, la asimilación, la vocalización, la nasalización y ciertos cambios del sonido lateral [l] (Martín Peris, Clua, Klein *et al.*, 2005: 88-91).

#### QUINTO TAMIZ: ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS PANROMÁNICAS

El orden sintáctico de las lenguas romances se revela fundamental para comprender los textos escritos en cada una de ellas (Demonte y Fernández Lagunilla, 1987). El propósito de este tamiz es dotarnos de las herramientas necesarias para ser capaces de identificar el sujeto, el verbo y los distintos complementos presentes en las lenguas neolatinas. En relación con las estructuras sintácticas romances, ha de notarse que están concretadas por medio de nueve tipos de oraciones bastante similares entre sí (Martín Peris, Clua, Klein *et al.*, 2005: 100-101). Estas disposiciones

22 Dado el grado de dificultad que supone el acercamiento de la sintaxis a los niños, en caso de optarse por enseñar alguna de las estructuras sintácticas propias de la Romania, defendemos que habrían de priorizarse tres, correspondien-

do a los supuestos F3, F4 y F7 descritos por el método EuroComRom: SN + V + SN (Ac); SN + V; y SN + V + SP (Dat), respectivamente. Estas disposiciones podrían ejemplificarse con oraciones del texto español: 'La nieve cubrió el sepulcro' (F3), 'El hombre murió' (F4) y 'El hombre llamó a su hija' (F7). Consideramos, igualmente, que habrían de evitarse estructuras más complejas del tipo F1, F2, F5, F6, F8 y F9. Se desaconseja, por tanto, la presentación detallada a los niños de todo este entramado lingüístico y creemos más factible abordar algunos fenómenos sintácticos secundarios de forma aislada.

a) La utilización del participio del verbo *venir* en casos en los que el español utilizaría una forma activa del verbo *llegar*: *l'hiver venu* 'llegó el invierno'. Esta distinción verbal también se da en italiano; es más, en ambas lenguas (francesa, italiana) el verbo *venir* tiene el significado de 'movimiento, ir al lugar en el que se encuentra o encontrará una persona con la que se habla'.

b) El empleo de las preposiciones *de* y *à* en expresiones temporales del tipo *du matin au* [à + le] *soir* 'desde por la mañana hasta por la noche', en consonancia con otras lenguas romances como el italiano (*dalla mattina alla sera*) e incluso el portugués (*de manha à noite*). El catalán es la variante lingüística que más se asemeja al castellano: *des del matí fins a la nit*;

c) El uso de la perífrasis *devoir* + infinitivo (en italiano *dovere* + infinitivo) frente a otras formas

23 La observación de las estructuras sintácticas panrománicas es de suma trascendencia en el EuroComRom. Sin embargo, un estudio exhaustivo de todas las disposiciones sintácticas romances expuestas en este modelo, aparte de la complejidad que supondría su explicación a los niños, requeriría un análisis pormenorizado que, como ya se ha señalado, no se llevará a cabo por motivos de espacio. En su lugar, se ofrece una breve panorámica en la que se recogen algunos aspectos que, aun siendo minoritarios —y, en cierto modo, marginales—, sacan a la luz peculiaridades sintácticas romances que revelan el grado de importancia que tiene este tamiz en la activación de la competencia comunicativa y deductiva de los estudiantes.

23 La observación de las estructuras sintácticas panrománicas es de suma trascendencia en el EuroComRom. Sin embargo, un estudio exhaustivo de todas las disposiciones sintácticas romances expuestas en este modelo, aparte de la complejidad que supondría su explicación a los niños, requeriría un análisis pormenorizado que, como ya se ha señalado, no se llevará a cabo por motivos de espacio. En su lugar, se ofrece una breve panorámica en la que se recogen algunos aspectos que, aun siendo minoritarios —y, en cierto modo, marginales—, sacan a la luz peculiaridades sintácticas romances que revelan el grado de importancia que tiene este tamiz en la activación de la competencia comunicativa y deductiva de los estudiantes.

extendidas en español y también en portugués: *tener que* + infinitivo y *ter que/de* + infinitivo, respectivamente. Se trata, pues, de un cambio léxico con consecuencias sintácticas.

El examen atento de estas estructuras sintácticas vuelve a demostrar cómo las lenguas de la Romania central (francés, italiano) ofrecen un mayor número de similitudes sintácticas entre sí en relación con otras lenguas iberorrománicas como el español. El análisis de estas construcciones, por tanto, ayudará a que los niños nativos romances, en función de su lengua materna, continúen progresando y comprendiendo con mayor facilidad, si cabe, cuáles son los idiomas que más se ajustan a sus propias competencias lingüísticas y cuáles, en cambio, precisarán de tomar en consideración otros aspectos lingüísticos como los ilustrados en este tamiz.

#### SEXTO TAMIZ: ELEMENTOS MORFOSINTÁCTICOS

Centrado en la morfosintaxis romance (La Fauci, 1988; Manzini y Savoia, 2008; Ledgeway, 2012), este tamiz atiende a ciertas fórmulas estructurales concisas, así como a determinadas estructuras morfológicas de las lenguas románicas

(cláusulas comparativas, artículos, formación de plurales, etcétera) a las que se suman unos mini-retratos descriptivos de cada idioma romance.

Uno de los aspectos más significativos y vistosos de este tamiz es el relativo a la formación de los plurales. Las lenguas de la Romania occidental (portugués, español, catalán, francés) forman plurales sigmáticos —usan un morfema de género y otro de número, la *-s*—, mientras que las lenguas de la Romania oriental (italiano, rumano) los forman añadiendo una vocal que engloba, a su vez, el género (vocálicos) (Maiden, 2016: 697-707). Para enseñar a los niños este rasgo capital en la clasificación de las lenguas romances, bastaría con presentar uno de los términos incluidos en los cuatro fragmentos que se han ido analizando en los tamices anteriores: la voz *cielo*, un vocablo que, de acuerdo con cada variedad romance, habría de reagruparse como se explica en la Tabla 2:

La explicación de este ejemplo tan sencillo se revelaría de gran utilidad a la hora de asimilar por parte de los estudiantes una variación morfológica románica clave en la comprensión de conceptos romances. He ahí la razón por la que hemos optado por servirnos de este sustantivo

TABLA 2

Plurales sigmáticos	Plurales vocálicos
portugués: sg. <i>céu</i> > pl. <i>céus</i>	italiano: sg. <i>cielo</i> > pl. <i>cieli</i>
español: sg. <i>cielo</i> > pl. <i>cielos</i>	
catalán: sg. <i>cel</i> > pl. <i>cels</i>	italiano: sg. <i>cielo</i> > pl. <i>cieli</i>
francés: sg. <i>ciel</i> > pl. <i>ciels, cieux</i> <sup>24</sup>	

Fuente: Elaboración propia.

24 Nótese que la forma *ciels* sólo se utiliza a nivel artístico, optándose por *cieux* en un contexto religioso. Por otra parte, el francés habría de considerarse una lengua intermedia, pues, si bien mantiene gráficamente la *-s* final del plural, en la mayoría de los casos ésta no se articula, una singularidad que provoca que algunos términos, en ocasiones, se terminen pronunciando con una vocal final.

con el fin de determinar, de forma accesible a los niños, cuáles son las reglas de formación de términos plurales según el grupo romance al que cada idioma se adscribe.

Atentos al modo en el que los afijos se posponen o se anteponen en las diversas lenguas románicas, este tamiz, de carácter lexicográfico (Domínguez Vázquez, Gómez Guinovart y Valcárcel Riveiro, 2015), se fija en los procedimientos panrománicos de formación de nuevas palabras. Esta es la razón por la que, basándonos en el adverbio portugués *arduamente* y en el infinitivo italiano *ricoprìre* —formas extraídas de los extractos de “La Cenicienta” ejemplificados en los tamices uno y dos, respectivamente—, ha sido posible corroborar cuáles son los recursos más ampliamente utilizados en la Romania:

a) La creación, a excepción del rumano (Ferreiro-Couso González, 1990: 292), de adverbios con el sufijo *-mente*: esp., port., it. *arduamente*; cat. *àrdument*; fr. *ardûment*;

b) La formación de verbos con el prefijo *re-* con el significado de ‘volver a’<sup>25</sup> port. *recomeçar*, esp. *recomenzar/volver a comenzar*, cat. *recomençar*, fr. *recommencer*, it. *ricominciare*, rum. *reîncepe*.

A partir de la observación de estos dos fenómenos, se puede verificar cómo ambos procesos léxicos son primordiales para los hablantes romances, quienes, sabedores de los mecanismos lingüísticos de derivación existentes en otras variedades románicas, terminarán por descubrir estructuras semánticas comunes. He ahí el motivo por el que los niños, aun no dominando su lengua materna, podrán conocer las características léxicas esenciales de otras variedades romances sin necesidad de recurrir a complejas particularidades lexicológicas que todavía no serían capaces de comprender en su propio idioma.

25 Téngase presente que, tal y como apunta Aronoff (1976), los infinitivos a los que se añade este prefijo no tienen por qué aparecer en el diccionario, pues el afijo se incorpora regular y voluntariamente a una forma verbal de pleno significado (piénsese en ejemplos como *rehacer*, *regrabar*, etc.). Sin embargo, esta circunstancia no es extrapolable a otros verbos en los que dicho afijo sólo mantendría su significación en compañía de una determinada raíz. Es el caso de *remitir*, *emitir*, *permitir*, *admitir*...

Hasta el momento, como era de esperar, las lenguas romances se han revelado de gran utilidad en la aplicación del EuroComRom y en la activación de la destreza lingüístico-deductiva de los niños. No obstante, cabría resaltar que, desde nuestro punto de vista y siendo conocedores del EuroComRom, existiría igualmente la posibilidad de aplicar este método a lenguas semíticas como el maltés, un idioma que, lejos de asemejarse a las estructuras idiomáticas romances, comparte, sin embargo, ciertos rasgos léxicos románicos.

Basándonos en esta particularidad, su inclusión dentro del EuroComRom quedaría justificada, no sin antes especificar que sólo algunos de sus tamices podrían aplicarse. De acuerdo con lo arriba expuesto, en esta propuesta personal sólo sería factible examinar el maltés atendiendo a los dos primeros tamices, es decir, a aquellos de carácter léxico (LI y LP), una limitación que *a priori* no supondría una merma en la efectividad del método si éste se aplica a la enseñanza de la capacidad intercomprensiva en niños nativos romances. A este respecto, recuérdese que los estudiantes de entre 6 y 12 años tienen una gran facilidad para el aprendizaje de nuevas voces, una singularidad que estimularía el desarrollo de su competencia comunicativa en un idioma lingüísticamente tan remoto como el maltés.

Adscrita al dominio araborrománico, esta lengua semítica constituye la única de su familia lingüística que se escribe con caracteres romances (Encyclopaedia Britannica, Inc. 2011: 153). Esta peculiaridad no deja de ser fruto de la continua relación de Malta con significativas potencias europeas, un aspecto que determina no sólo el porqué de la oficialidad del inglés —junto al maltés— como lengua del Estado, sino también la existencia de numerosos términos de origen italiano —y, sobre todo, siciliano— que demuestran el contacto y el intercambio cultural mantenidos por ambos pueblos a lo largo de su dilatada historia. Friggieri apunta:

La prima introduzione dell'italiano come lingua ufficiale di Malta è in genere attribuita al regno di Federico II nella cui corte la lingua fioriva. Uno dei documenti più antichi in italiano a Malta è del 1409 quando Franciscu Gattu fu eletto sindaco e ambasciatore dell'isola con lo scopo di comunicare con il re di Aragona e di Sicilia (1978: 8).

El italiano, por tanto, estuvo —y, en cierto modo, lo sigue estando— presente en Malta durante siglos, siendo, de hecho, la lengua oficial hasta 1934. Esta coyuntura ha favorecido la aplicación de dos tamices lingüísticos del método EuroComRom a un idioma ajeno al ámbito romance. La viabilidad de esta elección se palpará no sólo en la capacidad del docente —quien, a diferencia de otras variedades romances, difícilmente tendrá conocimientos del maltés— para extraer informaciones relevantes del texto, sino también de los educandos, quienes, con la ayuda del profesor, podrán entender términos como los siguientes:<sup>26</sup>

(5) Raġel sinjur [señor] kellu lil martu marida [enferma] hafna, li meta rat li waslet fit-tmiem ta' hajjitha għajtet lill-unika [única] bint li kelliha u [y] qaltilha:

—Għaziza binti, qis li tkun hanina u qalbek tajba. Alla jipproteġik [Alá/Dios te protegerá] mis-sema u jien ma ninfiridx minnek u mbierkek.

Ftit wara għalqet għajnejha u mietet [murió]. It-tifla marret kuljum tibki fuq il-qabar t'ommha u baqghet dejjem hanina u qalbha tajba. Waslet ix-xitwa u s-silg għatta il-qabar bil-kutra bajda tiegħu. Waslet ir-rebbiegħa u x-xemx dehbət il-fjuri [las flores] tal-kampanja [campo] u missier it-tifla reġa' żżewweġ.

26 Basándose en el extracto español de “La Cenicienta” utilizado con anterioridad, la traducción al maltés de este fragmento ha sido realizada por Sylvia Herbert. Cabe señalar, asimismo, que los corchetes empleados justo después de los términos destacados en negrita pretenden ofrecer información a los lectores de habla hispana sobre la significación de la voz original maltesa.

Il-mara għabet żewġt itfal li kellhom wiċċhom sabiħ immens, imma qalb iebša hafna u krudili [cruel]; allura [entonces] beda ż-zmien hażin għall-povra orfni [pobre huérfana].

—Ma rridux lil dil-bieċa wizza bilqieghda hdejna! Trid taħdem biex taqla' l-hobż li ha tiekol! Itlaq fil-keċina [cocina] mas-seftura!

Hadulha l-hwejjeġ is-sbieħ tagħha, libbsuha dublett twil, iswed, imraqqa' u antik [antigua/vieja] u tawha par żarbun tal-injam.

—“Kemmi [Qué] hi mahmuġa l-principessa [princesa] mkabbra!” bdew jgħidu waqt li jiddieħqu biha.

Baġtuha fil-keċina [cocina] fejn kellha taħdem hemm minn filgħodu sa filgħaxija, tisbaħ kmieni, jgħib l-ilma, tkebbes in-nar, tħit u taħsel. Sadanittant hutha kienu jagħmlulha minn kull tip ta' deni possibbli [daño posible], jiddieħqu biha u jitfgħulha l-ikel fin-nar, b'tali mod li [de modo que] kien ikollha titbaxxa biex tiġbru. Filgħaxija, meta kienet tkun għajjiena minhabba dak ix-xogħol kollu, ma setgħetx torqod, għax ma kellhiex sodda, u kien ikollha tqatta' l-lejl mitfugħa maġenb in-nar, li bħas-soltu kien mimli trab u rmied u kienu jsejħulha *Irmidella* [Cenicienta].

El análisis de este texto permite a los niños comprobar cómo es posible encontrar en maltés palabras similares a las de otras lenguas romances a pesar de la presencia de numerosos términos de origen semítico. Tanto es así que la vertiente románica de esta lengua refleja cómo ha recibido un especial influjo de las variedades romances más cercanas:

[L']influencia es deixa sentir sobretot en el lèxic, en el qual trobem una veritable allau de termes d'origen romànic (francesos, occitans i, molt especialment, italians, concretament sicilians i toscans, molts dels quals han conservat en maltès la forma i pronunciació originals italianes) (Badia i Capdevila, 2004: 3).

De acuerdo con Badia i Capdevila, el italiano y el siciliano ejercieron una notable influencia en la lengua maltesa, motivo por el cual no sorprende hallar en este último extracto de “La Cenicienta” similitudes léxicas del siguiente tipo: *sinjur* (it. *signore*, sic. *signuri*); *il-ffuri* (it. *i fiori*, sic. *li ciuri*); *krudili* (it. *crudile*, sic. *crudeli/crudili*); *povra ofni* (it. *povere orfane*, sic. *pòvire orfane*); *keina* (it., sic. *cucina*); *principessa* (it. *principessa*, sic. *principissa*); *deni possibli* (it. *danni possibili*, sic. *danni pussibbuli*); *tali mod li* (it. *in tal modo che*, sic. *in tali modu chi*); *marida* (it., sic. *malata*); *kampanja* (it., sic. *campagna*); *allura* (it. *allora*, sic. *allura*); *antik* (it. *antico*, sic. *anticu*).

## CONCLUSIONES

La aplicación de los siete tamices lingüísticos descritos en *EuroComRom* (2005) ha permitido visualizar el funcionamiento global del método, poniendo de manifiesto lo que cada tamiz aporta al conjunto del juego deductivo en que consiste el EuroComRom. La elección de cuatro extractos de “La Cenicienta” con los que trabajar los principales rasgos lingüísticos identificativos de la Rumania ha facilitado la asimilación de estos contenidos por parte de los niños, quienes, gracias al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje materno, se muestran especialmente propicios al aprendizaje de nuevas voces panrománicas. Éste ha sido el motivo por el que los tamices de carácter léxico han ocupado un mayor espacio dentro de la propuesta didáctica, dejando en un segundo plano otros aspectos como las correspondencias fónicas, las graffas, la pronunciación, las estructuras sintácticas, los elementos morfosintácticos panrománicos, los prefijos y los sufijos.

El empleo del EuroComRom con fines lingüístico-pedagógicos ha demostrado cómo este método de activación de la capacidad intercomprensiva puede ser sumamente efectivo con los niños de entre 6 y 12 años, quienes, sirviéndose

de textos infantiles adaptados a su nivel cognitivo, podrán asimilar un mayor número de contenidos —sobre todo, léxicos— con respecto a los nativos romances de edad adulta. En otras palabras, este artículo pone de relieve la viabilidad del EuroComRom como método activador de la intercomprensión en niños y como herramienta para educar en el desarrollo de la competencia comunicativa desde una edad temprana.

El examen atento de los fragmentos propuestos es uno de los puntos clave de esta actividad docente, donde el trabajo deductivo del alumnado habrá de ser primordial si se quiere potenciar su destreza lingüística pasiva y receptiva, o lo que es lo mismo, su habilidad inferencial en la interpretación textual de lenguas emparentadas diversas de la propia. Atendiendo a estos objetivos, se puede concluir que:

1) Sirviéndonos de un texto portugués en el que se han señalado una serie de términos relativos al LI, el primer tamiz ha facilitado, a modo de toma de contacto, la comprensión de textos románicos por parte de estudiantes que también han encontrado en el inglés, ajeno al ámbito romance y al método EuroComRom, un perfecto aliado con el que activar con mayor desenvoltura su capacidad intercomprensiva a nivel léxico;

2) Empleando tres textos (español, francés, italiano) en los que se han trabajado diversas voces léxicas panrománicas, el segundo tamiz ha permitido que los niños aprecien la relevancia de este campo semántico. Así pues, partícipes de una etapa de desarrollo lingüístico proclive a la ‘absorción’ de nuevas voces, los estudiantes podrán reconocer, sin dificultades, un gran número de voces romances semejantes no siempre fáciles de interpretar. De ahí que se haya establecido una distinción entre los términos que se conservan en las ocho principales lenguas romances y aquellos que son propios de la Rumania central, o bien, de la Rumania periférica;

3) Utilizando varios términos presentes en dos de los textos usados con anterioridad (francés y español, respectivamente), el tercer tamiz

ha servido para que los alumnos se percaten de cuáles son las correspondencias fónicas más representativas de dos sistemas fonéticos tan alejados como el galo y el castellano. Esta contraposición estimula la capacidad inferencial de los discentes, quienes podrán asociar, en consecuencia, cuáles son los rasgos fónicos que más se asemejan a su lengua materna;

4) Haciendo uso de los vocablos explicados en los cuatro textos y en los tres tamices precedentes, el cuarto tamiz ahonda en la representación gráfica de los sonidos, empleándose para ello la tabla genérica de rasgos fónicos romances recogida por el método EuroComRom. Esta herramienta es basilar, pues ayuda a los alumnos a distinguir algunas de las reglas fonéticas primordiales de las lenguas que constituyen la Romania, un propósito que persigue comprender con mayor tino los términos romances y, con el paso del tiempo, llegar a leer textos adecuadamente a partir de sus grafías;

5) Recurriéndose al empleo de los textos utilizados en el tercer tamiz (español, francés) —los cuales, a su vez, ya habían sido igualmente usados en el segundo—, el quinto tamiz se centra en peculiaridades sintácticas romances secundarias que pueden ser asimiladas con relativa facilidad por parte de los niños y que, al igual que en los tamices anteriores, éstos habrán de comparar con su lengua materna. La explicación de las nueve disposiciones sintácticas románicas sería demasiado compleja para alumnos de entre 6 y 12 años, quienes aún conocen escasamente —o incluso desconocen— las construcciones lógico-semióticas de su propio idioma;

6) Trabajando con uno de los términos incluidos en los cuatro fragmentos que se han ido analizando en los tamices precedentes (port. *céu*; esp. it. *cielo*; cat. *cel*; fr. *ciel*; rum. *cer*), el sexto tamiz resalta la existencia de ciertas fórmulas estructurales concisas y determinadas estructuras morfosintácticas romances, ejemplificadas, en concreto, con los plurales sigmáticos en contraposición a los vocálicos. Este rasgo básico en

la clasificación de las lenguas romances es de suma importancia para los niños, quienes, de acuerdo con su capacidad cognitiva y conscientes de esta variación morfológica, poco a poco irán desarrollando su capacidad intercomprensiva y entenderán con relativa sencillez los conceptos románicos;

7) Comparando de un adverbio presente en el texto portugués del primer tamiz (*arduamente*) y un infinitivo inserto en el extracto italiano del segundo tamiz (*ricoprire*), el séptimo tamiz se ocupa de los procesos de composición y derivación de las palabras romances, centrándose, en particular, en los adverbios acabados en *-mente* (sufijos) y en los verbos iniciados con *re-* (prefijos). La presentación de dos voces asequibles al nivel de aprendizaje de los niños aspira a que los alumnos puedan constatar sin problema cómo existen dos procesos de formación léxica fundamentales para los hablantes romances, haciéndoles, al mismo tiempo, sabedores de dos aspectos de carácter lexicográfico que no requieren la explicación de complejos procedimientos.

En definitiva, la aplicación práctica de estos tamices a fragmentos extraídos de “La Cenicienta”, caracterizados por un lenguaje infantil, claro y sencillo, pretende poner de relieve la importancia de ofrecer recursos lingüísticos a los niños para que éstos lleguen a ser capaces de comprender otras lenguas románicas sin necesidad de recurrir al estudio atento y exhaustivo de sus numerosas categorías gramaticales. Ante esta coyuntura, se revela esencial la presentación de ejemplos sencillos con los que facilitar el paulatino proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes. La relativa ‘simplicidad’ de los extractos pone al descubierto la efectiva aplicación de esta metodología lingüístico-comunicativa incluso en casos un tanto ‘anómalos’.

Prueba de ello es el maltés, un idioma araborrománico que, por motivos histórico-geográficos, presenta un gran número de préstamos léxicos romances, sobre todo del italiano/siciliano.

Basándonos en esta particularidad, se considera adecuado usar el método EuroComRom, conscientes, eso sí, de que a esta lengua semítica —cuyas estructuras idiomáticas están tan alejadas de las romances— sólo se le podrían aplicar los tamices de tipo léxico. Centrado, pues, en los dos primeros tamices del EuroComRom (LI y LP), el análisis del extracto maltés de “La Cenicienta” evidencia cómo este planteamiento teórico-práctico resulta igualmente útil para la comprensión semántica de este idioma por parte de los niños, quienes, al igual que muchos otros estudiantes de múltiples enclaves del mundo, pertenecen a una sociedad que cada vez requiere una mayor intercomprensión derivada de la continua apertura de fronteras como resultado de la globalización.

#### REFERENCIAS

- Álvarez, Dolores, Patrick Chardenet y Manuel Tost (eds.) (2011), *L'intercomprension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, París, Union Latine.
- Ariza Viguera, Manuel (2003), “De las famosas áreas léxicas de la Romania”, en José Luis Girón Alconchel, Silvia Iglesias Recuero, Francisco Javier Herrero Ruiz de Loizaga et al. (eds.), *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, vol. I, Madrid, Editorial Complutense, pp. 389-400.
- Aronoff, Mark (1976), *Word Formation in Generative Grammar*, Cambridge, MIT Press.
- Badia i Capdevila, Ignasi (2004), “Aproximació a la situació lingüística de Malta”, *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, núm. 1-2 (primavera-estiu), pp. 1-8.
- Baqué Millet, Lorraine y Marta Estrada (2007), “L'intercomprension en langues romanes, de la formation à l'application”, en Dominique Bonnet, María José Chaves García y Nadia Duchêne (coords.), *Littérature, langages et arts: rencontres et création*, Huelva, Universidad de Huelva, pp. 52-62.
- Blanche-Benveniste, Claire, Maria Antónia Mota, Isabel Uz-canga Vivar et al. (coords.) (1997), *EuRom 4 – Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bonvino, Elisabetta, Sandrine Caddéo, Eulalia Vilagínés Serra et al. (2011), *EuRom5*, Milano, Ulrico Hoepli Editore.
- Canault, Mélanie (2017), *La phonétique articulatoire du français*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Capucho, Filomena (2008), “L'intercomprension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue”, *Pratiques*, núm. 139/140, pp. 238-250.
- Capucho, Filomena y Ana Maria Oliveira (2005), “Eu & I – On the Notion of Intercomprehension”, en Adriana Martins (ed.), *Building Bridges: European Awareness and Intercomprehension*, Viseu, Universidade Católica Portuguesa, pp. 11-18.
- Carullo, Ana María, María Luisa Torre, Silvana Marchiaro et al. (2007), *Intercomprensión en lenguas romances. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*, 2 vols., Córdoba, Ediciones del Copista.
- Coelho, Elizabeth, Judith Oller y Josep M. Serra i Bonet (2013), *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico*, Barcelona, Horsori Editorial.
- Coste, Daniel (2011), “Plurilinguisme et intercomprension”, en Dolores Álvarez, Patrick Chardenet y Manuel Tost (eds.), *L'intercomprension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, París, Union Latine, pp. 179-189.
- Demonte, Violeta y Marina Fernández Lagunilla (coords.) (1987), *Sintaxis de las lenguas románicas*, Madrid, Ediciones El Arquero.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP) (2019), disponible en: <https://dicionario.priberam.org>
- Domínguez Vázquez, María José, Xavier Gómez Guinovart y Carlos Valcárcel Riveiro (eds.) (2015), *Lexicografía de las lenguas romances. Aproximaciones a la lexicografía moderna y contrastiva*, vol. II, Berlín, De Gruyter.
- Ehlers, Christoph (2009), “El léxico en la adquisición de la primera y de la segunda lengua”, en María Victoria Camacho Taboada, José Javier Rodríguez Toro y Juana Santana Marrero (coords.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso*, Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana / Vervuert, pp. 237-259.
- Encyclopaedia Britannica, Inc. (2011), *Britannica Enciclopedia Moderna*, Santiago de Chile.
- Escudé, Pierre y Pierre Janin (2010), *Le point sur l'intercomprension, clé du plurilinguisme*, París, CLE International.
- Fernández González, José Ramón (1985), *Gramática histórica provenzal*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ferreiro-Couso González, Koldobiñe (1990), “Precedentes mediatos e inmediatos de los adverbios en –mente”, *Anales de Filología Hispánica*, vol. 5, pp. 281-300.
- Friggieri, Oliver (1978), *La cultura italiana a Malta*, Firenze, L. S. Olschki Editore.
- Gajo, Laurent (2011), “Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina”, en Cristina Escobar Urmeneta y Luci Nussbaum (coords.), *Aprender en una altra llengua. Learning through another language. Aprender en otra lengua*, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 53-70.
- González Piñeiro, Manuel, Carmen Guillén Díaz y José Manuel Vez (2010), *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid, Síntesis.
- Grimm, Jacob y Wilhelm Grimm (2019), “La Cenicienta”, disponible en: <http://www.grimmstories.com>
- Hans, Patrick (ed.) (1986), *Collins Dictionary of the English Language*, London-Glasgow, Collins.
- Iribarren, Mary C. (2005), *Fonética y fonología españolas*, Madrid, Síntesis.

- Jamet, Marie-Christine (ed.) (2009), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- Jiménez Domingo, María Elena (2006), “La pronunciación en las gramáticas de Jean de Vayrac (1664-1735?)”, en Antonio Roldán Pérez (coord.), *Caminos actuales de la historiografía lingüística. Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, vol. 2, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 855-870.
- La Fauci, Nunzio (1988), *Oggetti e soggetti nella formazione della morfosintassi romanza*, Pisa, Giardini Editori.
- Ledgeway, Adam (2012), *From Latin to Romance: Morphosyntactic Typology and Change*, Nueva York, Oxford University Press.
- Maiden, Martin (2016), “Number”, en Adam Ledgeway y Martin Maiden (eds.), *The Oxford Guide to the Romance Languages*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 697-707.
- Manzini, Maria Rita y Leonardo Maria Savoia (2008), *Appunti di morfosintassi romanza*, Alessandria (Italia), Edizioni dell’Orso.
- Martín Peris, Ernesto (2011), “La intercomprensión: concepto y procedimiento para su desarrollo en las lenguas románicas”, en Yolanda Ruiz de Zarobe y Leyre Ruiz de Zarobe (eds.), *La lectura en lengua extranjera*, Londres, Portal Education, pp. 246-270.
- Martín Peris, Ernesto, Esteve Clua, Horst G. Klein et al. (2005), *EuroComRom – Los siete tamices: un fácil aprendizaje de lectura en todas las lenguas románicas*, Aachen, Shaker.
- Meissner, Franz-Joseph, Claude Meissner, Horts G. Klein et al. (2004), *Introduction à la didactique de l’eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen, Shaker.
- Metzeltin, Miguel (2004), *Las lenguas románicas estándar. Historia de su formación y de su uso*, Oviedo, Academia de la Lingua Asturiana.
- Paganon-Catayée, Isabelle y Stéphane Ferraioli (2009), *De langue en langue: vers l’intercompréhension des langues romanes*, Marseille, CRDP.
- Rubio García, Luis (1977), *Reflexiones sobre la lengua catalana*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Sánchez Miret, Fernando (2001), *Proyecto de gramática histórica y comparada de las lenguas romances*, vol. I, Muenchen, Lincom Europa.
- Schmidely, Jack, Manuel Alvar Ezquerro y Carmen Hernández González (2016), *De una a cuatro lenguas. Del español al portugués, al italiano y al francés*, Madrid, Arco Libros.
- Sopena Cabrero, Laura (2016), “La intercomprensión entre lenguas románicas como método de aprendizaje de lenguas. Análisis de la eficacia de los métodos EuroComRom y EuRom5 con alumnos de Bachillerato”, en Ángela Benito Ruiz, Pedro Pablo Espino Rodríguez, Bruno Revenga Saiz (eds.), *Nuevas investigaciones lingüísticas. XXX Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas*, Santander, Editorial de la Universidad de Cantabria, pp. 202-218.
- Teyssier, Paul (2004), *Comprendre les langues romanes. Du français à l’espagnol, au portugais, à l’italien & au roumain*, París, Chandeigne.

JOSÉ GARCÍA FERNÁNDEZ. Doctor Internacional en Investigaciones Humanísticas con especialidad en Filología Italiana. Personal docente e investigador de la Universidad de Oviedo, España. Sus intereses académicos son la lingüística románica, la traducción italiano-español, la literatura italiana de género y la cultura siciliana. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: *La lengua en la Rumania. Cartografía lingüística de un territorio* (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2018); *Los misterios del convento napolitano, de Enrichetta Caracciolo* (Benilde Ediciones, 2018); y “La transgresión femenina en la literatura siciliana: la figura de Marò Pajno” en *Escritoras y personajes femeninos en la literatura* (Editorial Comares, 2018).