



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för språk och litteraturer

Spanska

## **EL INGLÉS COMO PUENTE ENTRE EL SUECO Y EL ESPAÑOL.**

La utilización del inglés como recurso didáctico en la enseñanza del E/LE en la escuela básica sueca a la luz de la lingüística aplicada y su plasmación en la serie de material didáctico *¡VALE!*

Carlos Ortel Loras

Kandidatuppsats  
Vårtermin 2011

Handledare:  
Ingmar Söhrman

## **ABSTRACT**

Syftet med det här arbetet är att visa nyttan av det engelska språket som verktyg inom undervisningen av spanska som språkval inom den svenska grundskolan.

Arbetets hypotes är att kunskaperna, som de svenska eleverna redan har i engelska, kan underlätta inläringen både av morfsintaktiska strukturer och ordförråd inom spanska språket om relationerna, kontrasterna och likheterna som finns mellan de här tre språken synliggörs. Hypotesen grundar sig på tidigare studier som visar att L2 kan påverka i L3s inläring och på faktumet att det finns ett visst samband mellan engelskan och spanskan, på grund av det historiska inflytandet av de romanska språken på engelskan.

Metodvalet har sin grund i kontrastiv analys och visar på likheterna mellan engelska och spanska där skillnaderna mellan spanska och svenska är stor eller större jämfört med spanska - engelska. Analysen utgår från de kontraster mellan svenskan och spanskan som Söhrman presenterar inom den morfsyntaktiska planen och går vidare med att utforska om och på vilket sätt läroböckerna i serien *¡VALE!* utnyttjar hypotesen. Studien stannar dock inte enbart vid morfsintaktiska aspekter utan det vidgas till att även belysa ordförråd.

Arbetet visar på flera argument för att använda engelskan som instrument inom undervisningen av spanska i den svenska grundskolan, trots att det inte finns tidigare forskning som direkt framställer dess möjligheter. Teorin bekräftas också i praktiken genom att det finns läroböcker som till viss del redan utnyttjar arbetssättet. Studien blir en faktor för reflektion när läraren i spanska vill skapa eget material för att ytterligare utnyttja möjligheterna med att använda engelska som ett instrument i undervisningen av spanska.

### **Nyckelord:**

Lingüística contrastiva

Enseñanza de una lengua extranjera

Didáctica

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 OBJETIVO E HIPÓTESIS .....	5
1.2 MÉTODO Y ESTRUCTURA.....	5
1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	6
1.4 RELEVANCIA DEL ESTUDIO.....	6
2. CUERPO DEL TRABAJO .....	8
2.1 La Lingüística Contrastiva como punto de partida. La transferencia.....	9
2.2 La tesis del inglés como herramienta de intermediación entre el sueco y el español ante divergencias en el ámbito morfosintáctico. ....	10
2.3 La influencia del latín y otras lenguas romances sobre el inglés.....	11
2.4 Ejemplificación de las posibilidades del inglés en la E/LE a nivel morfosintáctico y análisis de su tratamiento en el material didáctico ¡VALE!.....	12
2.4.1 El Sintagma Nominal. ....	12
2.4.2 El Sintagma Verbal. ....	15
2.5 La utilización del inglés para facilitar el aprendizaje de léxico. ....	16
2.5.1 La presencia de <i>cognados</i> español-inglés.....	17
2.5.2 “Tendencias generales” atendiendo a la sufijación. ....	18
2.5.3 La búsqueda de posibles sinónimos de carácter latino en inglés.....	22
3. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES .....	24
BIBLIOGRAFÍA.....	26

# 1. INTRODUCCIÓN

La función didáctica cuenta como objetivo básico facilitar a los alumnos la adquisición de los conocimientos materia de estudio en el mayor grado posible. En esta labor es de suma importancia conocer bien al grupo de estudiantes, tanto individual como colectivamente.

La enseñanza de lenguas extranjeras no es ninguna excepción al respecto. Más bien al contrario, pues cabe añadir que el hecho de conocer las lenguas maternas del alumnado puede sernos tremendamente provechoso. Ese factor nos pone en camino para hacernos conscientes de las posibles dificultades que pueden emerger como resultado de las diferencias entre el sistema lingüístico de origen y aquel que se está aprendiendo. Asimismo, y en consecuencia, esto posibilitará la determinación de una u otra forma en la explicación, el diseño de material o la proporción de un repertorio de estrategias.

Por otra parte, en aquellos grupos de alumnos donde se da el conocimiento de más de una lengua, se amplía el catálogo de recursos disponibles de cara a nuestro objetivo, como docentes, de amortiguar el choque con el nuevo idioma. La tenencia en cuenta del bagaje previo de conocimientos del alumnado es premisa básica en el ámbito educativo. Pues bien, siguiendo éste criterio, los profesores de lenguas extranjeras tienen la oportunidad de sacar rendimiento a aquello que los alumnos ya saben acerca de otras lenguas distintas a la suya materna. En la escuela básica sueca el profesor de español como lengua extranjera (E/LE) puede contar con un elemento muy favorable en este sentido: el nivel que los alumnos ya han adquirido en inglés antes de comenzar con el estudio del español; lengua aquella que, si bien germánica, ostenta muchos paralelismos con las lenguas romances. Tal hecho plantea la posibilidad de recurrir al inglés como medio de ejemplificación a la hora de favorecer la comprensión del funcionamiento de determinadas estructuras morfosintácticas o de facilitar el aprendizaje de vocabulario en español, allí donde el contraste entre sueco (lengua materna) y esta lengua sea mayor que en la relación inglés-español.

El presente trabajo profundizará en esta idea, exponiendo argumentos teóricos en su favor, analizando el desarrollo práctico que se le ha dado en material didáctico concretado en la serie de manuales *¡VALE!* y planteando algunas nuevas propuestas.

## **1.1 OBJETIVO E HIPÓTESIS**

El objetivo fundamental de este trabajo es analizar y argumentar en pro de la posibilidad de aprovechamiento del inglés como idioma de apoyo en la enseñanza/aprendizaje del E/LE en la escuela básica sueca (grundskolan) así como ofrecer muestras concretas que reflejen esta potencialidad. Avanzando sobre esta línea, se formularán también algunas propuestas de trabajo que ayuden a una mayor fluidez en el aprendizaje de léxico español en este contexto concreto.

La hipótesis es que los conocimientos que los alumnos suecos ya han alcanzado en inglés (L2) pueden contribuir, en diversos aspectos y de diferentes modos, a agilizar el aprendizaje del español (L3) en función de la existencia de ciertas similitudes estructurales o lexicales entre estos idiomas allí donde el contraste español-sueco resulta mayor. Desde esta perspectiva se atenderá a cómo la serie de manuales *¡VALE!* (cuyo uso está muy extendido entre los colegios del área de Falköping) se hace eco de tal idea y la desarrolla a nivel práctico. Asimismo, como se ha señalado previamente, se procederá a proponer algunas líneas de trabajo enmarcadas en esta dirección.

## **1.2 MÉTODO Y ESTRUCTURA**

Partiendo de la lingüística contrastiva y su modo de análisis se procederá a detectar y examinar puntos en que el inglés y el español presenten semejanzas frente al contraste sueco-español, exponiendo y dando cobertura teórica a las posibilidades didácticas que esto puede proporcionar y observando en qué medida cierto material didáctico diseñado para ser utilizado en la asignatura de E/LE en la escuela básica sueca, representado por la serie de manuales *¡VALE!* 6-9, atiende a ello. En este cometido se abordará primero al contraste sueco-español de elementos morfológicos y sintácticos relativos a los sintagmas nominal y verbal que puede generar dificultades al alumno sueco-parlante, así como a la medida en que estas pueden verse contrarrestadas a través del recurso al inglés como medio de ejemplificación. Por otro lado se trazará una conexión entre el tratamiento que se hace del léxico en los libros *¡VALE!* y la hipótesis aquí manejada. Posteriormente, con base en el análisis comparativo/contrastivo a tres bandas sueco-inglés-español, se expondrán algunas propuestas de trabajo que el profesor de E/LE puede utilizar para proporcionar a los alumnos estrategias que les permitan una mayor agilidad en la memorización de vocabulario español o incluso un cierto grado de predictibilidad de éste tomando como referente su conjunto de conocimientos en inglés-L2.

El trabajo aparece dividido en apartados cuya disposición y orden atiende al doble propósito de facilitar la comprensión del razonamiento en que se basa la hipótesis central y mostrar de manera clara y ordenada casos prácticos extraídos del análisis de la serie de manuales *¡VALE!* que sustentan dicha hipótesis. En relación con esto último, se hará referencia en primer lugar a ejemplos concernientes al apartado morfosintáctico y más tarde a ejemplos relativos al léxico.

### **1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN**

La adquisición de segundas lenguas ha sido un tema abordado de manera muy profusa. A lo largo del tiempo han ido apareciendo diferentes teorías que han afrontado el tema desde distintas perspectivas siendo, entre estas, el enfoque de la lingüística aplicada a la didáctica de suma importancia. Encuadrada dentro de tal enfoque se sitúa la teoría de la Lingüística Contrastiva, que es fundamento para este trabajo y que pone el acento en la identificación de los contrastes existentes entre idiomas, considerados como potencial fuente de dificultades en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, con objetivos pedagógicos.

También es fácil encontrar material específico relativo a la didáctica del español como lengua extranjera.

Por otro lado, en los últimos años han surgido estudios que analizan las diferencias entre los procesos de aprendizaje de L2 y L3 así como las influencias que tales L2 pueden ejercer sobre L3 (Dewaele, 1998; Bardel, 2000; Murphy, 2010). Sin embargo, este tipo de trabajos han efectuado más bien análisis de tipo descriptivo, no habiendo material que trate una posible canalización pedagógica de este fenómeno, ni en un ámbito general ni mucho menos en el marco específico de los idiomas que aquí se relacionan, esto es, sueco-L1, inglés-L2, español-L3. Aún así puede observarse como, a nivel práctico, en algunos manuales destinados a la asignatura de E/LE en la escuela sueca se recoge esta posibilidad de recurso al L2 en la enseñanza/aprendizaje de L3, lo cual parte, sin duda alguna, de un análisis comparativo/contrastivo.

### **1.4 RELEVANCIA DEL ESTUDIO**

El trabajo será útil para los profesores de E/LE en Suecia en la medida en que profundiza en el tratamiento de un potencial recurso didáctico y sus posibilidades de cara a ayudar a los alumnos en su labor de aprendizaje en esta asignatura. Esa utilidad se ve además acentuada por la carencia de literatura al respecto. En este punto cabe señalar que el presente trabajo, si bien desde lo concreto de la relación sueco-inglés-español, incide sobre un nuevo enfoque

para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto L1-L2-L3-..., mostrando y proponiendo cauces didácticos que saquen provecho de las semejanzas estructurales y lexicales que se dan entre la nueva lengua objeto de estudio y otras lenguas extranjeras aprendidas con anterioridad, siempre tomando como punto de partida un análisis comparativo-contrastivo triangular. Y es que, hasta ahora, el fenómeno de la influencia que lenguas extranjeras anteriormente aprendidas tienen de cara al aprendizaje de nuevos idiomas ha sido abordado, desde el ámbito teórico, con una perspectiva fundamentalmente (por no decir exclusivamente) descriptiva.

Asimismo, y por extensión, el trabajo puede servir como indicador de la importancia de la reflexión en cuanto a la elección de construcciones o palabras a la hora de diseñar o seleccionar material con propósitos didácticos.

## 2. CUERPO DEL TRABAJO

En la enseñanza de lenguas extranjeras es necesaria una reflexión sobre qué factores pueden dificultar o ayudar al alumno en su aprendizaje. En tal labor hay que reconocer la importancia que la lingüística contrastiva (LC) ha tenido a través de su estudio de las divergencias entre L1 y L2 con motivo de tratar de evitar “errores” originados por la transferencia negativa de estructuras de la primera a la segunda (Saville-Troike, 2006; Söhrman, 2007). Desde la LC no se pretende corregir constantemente (Söhrman, 2007), sino adecuar las explicaciones y diseñar o proporcionar material de trabajo que facilite la superación de esas transferencias negativas o interferencias. Partiendo de esta idea y su posterior desarrollo, el presente trabajo pretende mostrar cómo el aprovechamiento de otras lenguas con las que el estudiante ha entrado en contacto anteriormente puede ser una herramienta válida a tales efectos. Estas, aunque también pueden originar algún tipo de interferencia por su parte (Dewaele, 1998), se prestan como una buena baza en nuestro cometido, funcionando como elemento de ejemplificación que ayude al estudiante a comprender ciertas estructuras que presenten divergencias L1-L3, pero similitudes L2-L3 ( $L1 \neq L3 = L2$ ).

Con este propósito se pondrá el foco sobre el uso del inglés como lengua en que apoyarnos, bien ante determinados problemas surgidos de la diferencia sueco-español, bien a la hora de proporcionar estrategias que favorezcan el uso activo del E/LE por parte del alumnado.

Los alumnos suecos se inician en el aprendizaje del español en el curso 6 o 7. Para este punto ya han adquirido un cierto nivel de inglés, idioma que empiezan a estudiar de manera obligatoria a edad muy temprana (curso 3). Además, hechos como que la televisión no sea doblada (junto con la emisión de gran cantidad de películas, series y otro tipo de programas procedentes de países anglófonos), la gran presencia de la música en lengua inglesa o el uso frecuente de nuevas tecnologías y videojuegos, abren la posibilidad de convertir al inglés en un potente aliado en la línea de lo anteriormente expuesto. Asimismo el inglés puede ser aprovechado a la hora de facilitar el aprendizaje de cierto vocabulario y de proporcionar estrategias que permitan a los alumnos elaborar razonamientos de cara a “predecir” cómo se dirá tal o cual palabra en L3-español en función de la existencia de determinados mecanismos.

## 2.1 La Lingüística Contrastiva como punto de partida. La transferencia.

Saville-Troike (2006:34) define la LC de la siguiente manera: “Contrastive Analysis (CA) is an approach to the study of SLA<sup>1</sup> which involves predicting and explaining learner problems based on a comparison of L1 and L2 to determinate similarities and differences”. Esta tarea se fundamenta sobre el concepto de transferencia, que en aprendizaje de segundas lenguas (ASL) debe entenderse como el trasvase de elementos adquiridos en L1 a L2. La LC pretende así, por un lado, exponer las semejanzas entre lenguas en aras de favorecer una transferencia positiva de elementos que resulten apropiados para ambas y, por otro, señalar en qué modo estas difieren con el fin de ayudar a solucionar problemas generados por la transferencia negativa (o interferencia). Todo ello se realiza desde una perspectiva y con una finalidad fundamentalmente pedagógica. Lado (1957:VII) así lo establece en la introducción de su trabajo, con el cual quedarían sentadas las bases de la LC:

The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student. In our view, the preparation of up-to-date pedagogical materials must be based on this kind of comparison.

Si bien hoy en día la visión de la LC como una teoría de alcance globalizador que guíe todo el proceso de ASL ha sido superada debido a la existencia de diversas limitaciones intrínsecas (Saville Troike, 2006), no debe descartarse su utilidad como recurso a la hora de intentar resolver ciertos problemas que pueden surgir en la práctica (Söhrman, 2007). Esta afirmación descansa sobre un hecho: la mayoría de teorías que surgieron con posterioridad en el ámbito del ASL (Saville-Troike, 2006) están de acuerdo con que, en el camino hacia el dominio de L2, se producen transferencias, tanto positivas como negativas.

Cabe constatar sin embargo que desde la acuñación del concepto *transferencia* se han producido discusiones acerca de su alcance y contenido (Murphy, 2010:2). Incluso para investigadores como Sharwood Smith y Kellerman (1986:1) sería más adecuado utilizar el término *cross-linguistic influence* (que aparecerá más tarde en algunas citas a lo largo del trabajo). Pues bien, dejando a un lado las disquisiciones terminológicas, el presente trabajo - que se proyecta hacia el aprendizaje de L3- se basará en la definición que Odlin (1989:27) propone: “transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”.

---

<sup>1</sup> Nota del autor: SLA = Secondary Language Acquisition

## **2.2 La tesis del inglés como herramienta de intermediación entre el sueco y el español ante divergencias en el ámbito morfosintáctico.**

Asumiendo el postulado arriba expuesto, en este apartado tratará de justificarse la utilidad del recurso al inglés en la enseñanza del E/LE en la escuela básica sueca con el fin de limar ciertas divergencias sueco-español que presentan una mayor cercanía en la conexión inglés-español.

Bardel, en su estudio sobre aspectos relativos al aprendizaje del italiano/LE, afirma lo siguiente (2000:216): “se ha inducido a creer que una lengua extranjera aprendida antes del italiano puede tener influencia sobre la adquisición, no tanto a nivel lexical, como en cuanto a estructuras sintácticas [...] En particular una lengua romance podría tener influencia positiva”<sup>2</sup>. Al hilo de esta idea Bardel realizó un estudio con un grupo de alumnos suecos que estudiaban italiano/LE tras haber aprendido otras lenguas, demostrando que aquellos que habían estudiado francés o español tenían más facilidades para acceder a la anteposición de la negación al verbo que los que habían estudiado alemán.

El estudio de Bardel (2000) atiende a un aspecto muy concreto dentro del ámbito sintáctico, pero nos deja constancia de la influencia que las L2 con las que se ha entablado contacto con anterioridad pueden tener a la hora de aprender una nueva lengua. Cabe señalar aquí que esas influencias pueden ser de distinto signo, es decir, tanto positivas como negativas. Un ejemplo de estas segundas sería la formulación “Mi y mis amigos” que puede observarse en redacciones o en exposiciones orales de alumnos suecos de E/LE -en lugar de “Yo y mis amigos” que se correspondería literalmente con la estructura sueca “Jag och mina kompisar”- y que tiene su origen en la L2-inglés (“Me and my friends”). Pues bien, sea cual fuere el signo de la transferencia, la cuestión es que la tesis de que las L2 influyen en la adquisición de nuevas lenguas se ve corroborada. Entonces, ¿por qué no aprovechar este factor como herramienta de cara a hacer visibles las similitudes estructurales entre esa L2 y la nueva lengua objeto de estudio cuando se presentan divergencias L1-L3?

Bardel (2000) señala la utilidad del manejo de otras lenguas romances a la hora de aprender italiano. De este modo expresa la transferencia positiva que entre lenguas de la misma familia se puede llegar a dar. Nuestro caso es un poco distinto ya que el inglés no es una lengua romance, sino germánica. Sin embargo, la lengua inglesa ha recibido influencias de tal

---

<sup>2</sup> Traducción del autor (T. del A.) de la cita original: “ci ha indotto a credere che una lingua straniera appresa prima dell’italiano possa avere influenza sull’acquisizione, non soltanto a livello lessicale, ma anche sulle strutture sintattiche [...] In particolare una lingua romanza potrebbe avere influenza positiva.”

magnitud, tanto por parte del latín como de otras lenguas romances (Hualde, Olarrea, Escobar, 2003; Rodríguez Cobos, 2009), que la sitúan en un plano intermedio entre lo germánico y lo latino, entre el sueco y el español. Tales influencias se aprecian sobre todo a nivel léxico, pero también han dejado huella en otros aspectos. A continuación se procederá a la presentación de un capítulo en el que se aportarán algunas informaciones a este respecto.

### **2.3 La influencia del latín y otras lenguas romances sobre el inglés.**

Como se ha señalado previamente, el inglés es una lengua germánica en origen, al igual que el sueco. Sin embargo, es importante indicar la existencia de, fundamentalmente, dos focos de influencia que han acercado este idioma a las lenguas romances.

Por un lado se da una gran abundancia de cultismos procedentes del latín en el vocabulario inglés. En palabras de Hualde, Olarrea y Escobar (2003:312) “la mayoría de las palabras en inglés que están relacionadas de una manera obvia con otra palabra española [...] son en inglés cultismos de origen latino, mientras que sus ‘cognados’ en español pueden proceder del latín por vía patrimonial o por cultismo.” Por otro lado, la influencia que el francés ejerció sobre este idioma es también de una gran envergadura. La conquista normanda del s. XI es el hecho histórico que determinaría esa profunda huella. Según Rodríguez Cobos ([www.eumed.net/rev/cccss/06/emrc2.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/06/emrc2.htm), mayo de 2011):

la Conquista Normanda, 1066, significó la mayor influencia de la historia en la lengua inglesa. Si Guillermo el Conquistador no hubiera llevado a cabo dicha invasión, el inglés probablemente hubiera permanecido como cualquier otra de las lenguas Teutonas, no tendría el número de palabras francesas que tiene en la actualidad y que le confieren un carácter casi más Romance que Germánico. Por tanto, la Conquista Normanda no sólo cambió el curso de la historia de Inglaterra sino también de su lengua.

La influencia del francés vino así propiciada por la nueva clase gobernante y los altos estamentos de la sociedad, que mantenían unas profundas relaciones con Francia y que, debido a su configuración, no necesitaban del inglés. Rodríguez Cobos ([www.eumed.net/rev/cccss/06/emrc2.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/06/emrc2.htm), mayo de 2011) expone que:

Este uso del francés, incluso en la literatura de la época, hizo que se dieran duplicaciones, es decir, que se introdujeran palabras francesas cuando ya existía una inglesa. En estos casos o se conservaban las dos, aunque con matices distintos, o una se perdía, normalmente la inglesa. Incluso se produce un retroceso en la creación de palabras, típico de la lengua inglesa, es decir, la creación de nuevas palabras por sufijación, prefijación o combinación de palabras se pierde y en su lugar se adopta una palabra francesa. De hecho, encontramos sinónimos a tres niveles:

POPULAR (Inglés)

LITERARIO (Francés)

CULTO (Latín)

Ask  
Time

Question  
Age

Interrogate  
Epoch

Así, a lo largo del tiempo se produjo una ampliación y una diversificación del léxico inglés que, en función de su raíz latino-romance, generó una conexión con el vocabulario español.

## **2.4 Ejemplificación de las posibilidades del inglés en la E/LE a nivel morfosintáctico y análisis de su tratamiento en el material didáctico ;VALE!.**

Según lo expuesto hasta ahora, el profesor de E/LE puede averiguar, haciendo uso de la metodología y el sistema de análisis de la LC, el origen de algunos de los problemas que surgen en la práctica del ASL derivados de las diferencias entre sistemas lingüísticos. Asimismo se ha afirmado la posibilidad de utilización del inglés en el ámbito de la enseñanza del E/LE dirigida a estudiantes sueco-parlantes con el propósito de amortiguar algunos contrastes existentes entre el sueco y el español. Pues bien, a continuación se procederá a exponer una serie de casos concretos que reflejan esa potencialidad de aprovechamiento del inglés como lengua de apoyo en estos menesteres, refiriendo (allí donde proceda) a ejemplos extraídos de la serie de libros *¡VALE!*, que parece hacerse eco de esta idea.

La LC incide sobre los aspectos fonético, morfológico y sintáctico, dejando a un lado el léxico (lo cual se discutirá posteriormente). En el aspecto fonético poca ayuda nos puede prestar el inglés a la hora de acercar el español a los alumnos suecos; pero si nos centramos en la diversidad morfosintáctica sueco-español sí comprobamos cómo ciertas divergencias pueden verse contrarrestadas a través de ejemplos tomados de la lengua inglesa. En la exposición que sigue nos centraremos en elementos relacionados con los sintagmas nominal y verbal.

### **2.4.1 El Sintagma Nominal.**

Söhrman (2007:43) señala que “respecto a los sustantivos se pueden distinguir cuatro fenómenos principales en los que encontramos más diferencias: la existencia y el uso de artículos, el género, los casos y el número”. Atendiendo a esto, cabe señalar en primer lugar que tanto sueco como español son lenguas en las que sí se da la presencia de artículos. Sin embargo, el artículo determinado presenta una notable diferencia entre ambos sistemas lingüísticos, radicando ésta en su posición con respecto al sustantivo. El artículo determinado

español se antepone al sustantivo mientras que el sueco se pospone, incorporándose a la palabra como sufijo morfológico. Esto tal vez no sería tan fácilmente asumible para el alumno si este no tuviera ya asimilado el uso del “the” inglés, que coincide tipológicamente con el español pues se coloca delante del sustantivo.

Si echamos un vistazo al material didáctico analizado, se hace patente la voluntad de plasmar esa similitud español-inglés con motivo de dejar claro el orden artículo + sustantivo. Así se observa en la pág. 54 del Libro de Texto (LT) *¡VALE!-6* donde se recoge el siguiente esquema:

BESTÄMD ARTIKEL		
<u>svenska</u>	<u>spanska</u>	<u>engelska</u>
pojken	el chico	the boy
flickan	la chica	the girl
djuret	el animal	the animal

Con el mismo objetivo, en el Libro de Ejercicios (LE) *¡VALE!-6* (pág. 59), tras presentar una tarea consistente en escribir el artículo determinado singular correspondiente a diferentes sustantivos, se formula la pregunta “¿Qué palabra se dice en inglés cuando se dice **el** o **la** en español?<sup>3</sup>”. Exactamente la misma pregunta vuelve a efectuarse en la pág. 65, esta vez en relación con el artículo determinado en plural.

En relación a los casos se puede afirmar que tanto el sueco como el inglés y el español han evolucionado hacia lo analítico. Comrie (1989:247) señala acerca del español:

It is well known that the Romance languages have, over the centuries, eliminated much of the inflectional morphology that characterized formal Latin. Spanish is no exception to the general trend away from the synthetic towards more analytic forms of expression. (...) the declension system for nouns and related forms has been radically simplified...

Y en referencia a las lenguas escandinavas el mismo autor (1989:166) indica:

The mainland languages show a parallel and remarkably similar development from the highly synthetic language of Germanic an Old Scandinavian to an analytic, i. e. greatly reduced, formal grammar. Its movement has been in the same direction as Low German and English. The only remaining case is a possessive –s that is really a generalized group genitive.

No obstante, como se hace constar en la última parte del párrafo anterior, en sueco se da la supervivencia del genitivo. Derivado de ello, en las redacciones escritas por alumnos que llevan poco tiempo estudiando E/LE podemos observar cómo se repiten fallos del tipo “Annas amigo” o “Mi hermanos casa”. Pues bien, este fenómeno se puede trabajar atendiendo al inglés como ejemplo de dualidad, a medio camino entre esta reminiscencia de las lenguas

---

<sup>3</sup> T. del A. de la frase original: “Vilket ord säger man på engelska när man säger **el** eller **la** på spanska?”

germánicas y lo romance, representado por la utilización de la preposición *of* (de). Söhrman (2007:48) pone como ejemplo la doble posibilidad de construcción “the neighbour’s house” o “the house of the neighbour”. Habría que añadir que el genitivo en su variante *’s* aparece limitado a su utilización en relación a personas, objetos animados, nombres de países y ciertas expresiones en relación con, p.ej., tiempo, espacio o distancia. Así pues, mientras en sueco existe únicamente la construcción “grannens hus” y en español “la casa del vecino”, el inglés puede ser utilizado para exponer el otro modelo de estructura. Además en la construcción inglesa se incluye la presencia del artículo determinado, cosa que no procede en sueco.

En el LE ¡VALE!-6 (pág. 97) se plantea este paralelismo inglés-español de manera expresa:

Mira las frases del recuadro y reflexiona sobre las semejanzas y diferencias en español, inglés y sueco.

Madrid es la capital de España.  
Madrid is the capital of Spain.  
Madrid är Spaniens huvudstad.

¿Qué lenguas se parecen más?<sup>4</sup>

En cuanto al número se observa la semejanza inglés-español relativa a la formación del plural. El plural en las dos lenguas se construye generalmente agregando el sufijo *-s/-es* a la palabra (si bien en inglés aparecen ciertas excepciones con origen en el antiguo germánico, como por ej. “children” o “mice”). La similitud entre estos idiomas contrasta con el sueco, donde, o bien se utiliza la *-r* para construir el plural, o no se produce variación con respecto al singular. El material didáctico analizado no hace, sin embargo, referencia a este hecho sino que opta por otras fórmulas a través de las cuales los alumnos visualizan cómo se construye el plural en español. En este punto cabe un inciso para apuntar que, efectivamente, no es necesario hacer observación expresa y sistemática de absolutamente todos los contrastes L1-L3 donde se den similitudes L2-L3 pues, en ocasiones, los elementos estructurales involucrados son fácilmente comprensibles para el estudiante y no suelen plantear dificultades. Aquí se presenta de hecho uno de los puntos débiles de la LC como teoría global: el afán por una sistematización total de las interferencias que pueden surgir sin comprobar si verdaderamente se dan en la práctica. Ello, entre otras razones, propició la aparición de la teoría del Análisis de los Errores (AE), que focaliza sobre un examen de los errores reales que los estudiantes cometen en su ASL. Pues bien, a este respecto se ha de dejar claro que la hipótesis del presente trabajo se aborda como recurso, no como método.

---

<sup>4</sup> T. del A. del texto original: “Titta på meningarna i rutan och fundera på likheter och olikheter i spanskan, engelskan och svenskan. [...] Vilka språk liknar varandra mest?”

Los problemas que pueden derivarse de la diferenciación que en sueco se hace entre adjetivos posesivos en función de si hacen referencia al sujeto de la frase o a otra persona (*sin-sitt / hans-hennes* = su) también puede encontrar aclaración a través del ejemplo inglés. Un ejemplo ilustrativo sería el siguiente:

Han kysste **sin** fru. – Besó a su mujer (a la suya propia).

Han kysste **hans** fru. – Besó a su mujer (a la de otro).

Söhrman (2007:50) comenta que aquellas personas que cuentan con alguna lengua escandinava como lengua materna se ven “impulsadas a buscar formas más precisas en la expresión de estas relaciones”, lo cual “crea ciertas dificultades”. Pues bien, en inglés, como en español, no se produce una distinción que obedezca a tales causas: *his/hers/its*.

#### 2.4.2 El Sintagma Verbal.

Lo primero que cabe tener en cuenta es que entre los tres idiomas abordados hay un nexo de cercanía básico: la existencia de 6 personas, 3 en singular y 3 en plural. Sin embargo, el carácter sintético de los verbos en español puede suponer una barrera para el alumno sueco. En español se da la indicación morfológica del sujeto (y de tiempo y modo) en la conjugación verbal. En sueco, no. En inglés por lo general tampoco, pero existen ciertas excepciones. La más evidente es la que se da en la conjugación del verbo *to be* en presente, donde se producen variaciones en función del sujeto en cuanto a las personas del singular (lo cual, por otro lado, no exime de la utilización del pronombre personal). Este hecho puede ser útil a efectos de ilustrar este fenómeno, que en absolutamente ningún caso se produce en sueco.

Por otro lado, teniendo en cuenta la dificultad planteada por ese carácter sintético de la mayor parte de la conjugación española, la mejor manera de introducir nuevos tiempos verbales será, allí donde se dé la posibilidad, contar con construcciones perifrásticas más fáciles de asociar con estructuras de otros idiomas que el alumno ya conoce. Pensemos así en el primer contacto que se le ofrece al alumno con el tiempo futuro. La utilización de la forma perifrástica *IR A + infinitivo*, que guarda un mayor parecido con las construcciones sueca e inglesa en virtud de la existencia de verbo auxiliar (*SKA.../WILL...*) + verbo principal en infinitivo, será más fácilmente asimilable que el Futuro Imperfecto, que presenta un carácter sintético. Asimismo la existencia de la estructura *to BE GOING TO + infinitivo* en inglés puede contribuir a la comprensión de este tiempo verbal en español en virtud de la utilización de *GO TO = IR A*. En el material didáctico examinado (LT, ¡VALE!-7, págs. 44 y 45) se sigue esta preferencia.

Además, en la misma unidad didáctica se da la presentación de la perífrasis modal obligativa *TENER QUE + infinitivo*, donde también encontramos una conexión con el inglés (HAVE TO - TENER QUE). La preferencia por esta opción ante el verbo DEBER viene justificada por la presencia del verbo TENER, que es uno de los verbos con los que los alumnos entran en contacto de manera más temprana y por su mayor frecuencia de uso.

Otro paralelismo que podríamos trazar entre el inglés y el español en la línea aquí apuntada es el que viene dado por el presente perifrástico español *ESTAR + gerundio* y el *present continuous* inglés, que adopta una construcción morfológica similar: *to BE + progressive tense*. Aquí la diferencia con el sueco es evidente pues las perífrasis *HÅLLA PÅ ATT + infinitiv* o aquellas construcciones que utilizan “una indicación de la postura de la persona” (Söhrman, 2004:140), según el esquema *verbo de movimiento/posición + OCH + verbo principal*, no son tan fácilmente trasladables al español como ocurre con el caso inglés.

En la literatura didáctica se hace una referencia expresa al ejemplo inglés tanto en el LT *¡VALE!-8* (pág.71) como en el LE *¡VALE!-8* (pág. 108), donde se plantea lo siguiente:

En español hay una forma verbal especial para hablar sobre lo que se está haciendo justamente ahora. Compara con el inglés.<sup>5</sup> [...] Pedro está estudiando. Pedro is studying. Pedro håller på att plugga./Pedro pluggar.

Se observa así cómo se opta por la alusión al inglés en relación con una estructura que los alumnos han tratado con anterioridad en esa lengua-L2 (present continuous), para facilitar el aprendizaje de la estructura equivalente (presente perifrástico) en español-L3.

## **2.5 La utilización del inglés para facilitar el aprendizaje de léxico.**

Hasta ahora se ha mostrado la utilidad del inglés a la hora de contrarrestar algunos “errores” producidos por la transferencia de elementos estructurales de L1 a L3 o de facilitar el proceso de aprendizaje –permitiendo partir en la programación didáctica de aquello que resulta más sencillo de asimilar para el alumno–, dentro del apartado morfosintáctico. El hecho de que se haya abordado este ámbito de manera inicial obedece a que la LC, como se ha señalado anteriormente, centró su análisis en él (además de en la fonética), no otorgando tanta atención al apartado léxico. No obstante, la presente tesis a favor del aprovechamiento del inglés como recurso didáctico en la enseñanza del E/LE también pretende abarcar este nivel, pues el manejo de léxico se hace central en el aprendizaje de una lengua, siendo el “elemento

---

<sup>5</sup> T. del A. del texto original: “På spanska har man en speciell verbform för att tala om att man håller på med något precis nu. Jämför med engelskan [...]”

fundamental en la comprensión del texto y también en su producción” (Arno, Martín Peris, Rodríguez Castilla, Simon Blanco, 2005, 2:45).

A continuación se expondrán algunas propuestas en esta dirección, dotándolas de argumentación teórica y continuando con el análisis de la literatura didáctica ¡VALE! a efectos de ver si les ofrece cabida.

### 2.5.1 La presencia de *cognados* español-inglés.

Cuando se trata de presentar nuevo vocabulario a los alumnos, la elección de los textos juega un papel decisivo. Es evidente que nuestro material de trabajo debe estar guiado por temáticas adecuadas a la edad y a los intereses de los estudiantes. Pero de cara a un alumnado sueco que aborda el estudio del E/LE a nivel básico, la existencia de gran cantidad de vocablos similares en inglés y español supone un factor al que se puede sacar rendimiento. En lo sucesivo, y a efectos prácticos, se aludirá a tales vocablos con el término “cognado”, si bien tal significado no coincide con el que se le otorgaría desde la lingüística aplicada.

In descriptive (as opposed to applied) linguistics, the term COGNATE is used with a very specific meaning. A Word from Language X and a word W from Language Y are termed ‘cognates’ if and only if they have been inherited from the same ancestor Language of X and Y. They are not true cognates, in this sense, if their resemblance is merely a coincidence, or if X borrowed its word from Y, or Y from X, or both borrowed their word from yet a third language Z. [...]  
But these distinctions involve too much etymologizing for language learners [...]. It is usually category 3, which contains no cognates at all for the linguist, that teachers and text-writers refer to as ‘cognates’. (Whitley, 1986:323)

Pues bien, propiciar la presencia de cognados puede ser fructífero por varias razones. Por un lado, su utilización resulta grata al alumno pues le facilita la comprensión, sobre todo en relación a material escrito, dando una percepción de mayor cercanía respecto al nuevo idioma así como una idea de rápido progreso en L3. Al mismo tiempo facilita la memorización de palabras en el nuevo idioma objeto de estudio.

La serie de libros ¡VALE! parece coincidir con este planteamiento. Así ya desde un principio opta por recoger en textos la presencia de cognados (la preferencia del término *estómago* – similar al vocablo inglés *stomach*– en una unidad referente a las partes del cuerpo frente a *tripa*, *barriga*, *abdomen*, etc. es un ejemplo significativo) y elige temas que propician su presencia (ej. geografía). Asimismo plantea actividades en las que se busca reflejar esos puntos de coincidencia en el vocabulario inglés-español frente a la divergencia sueco-español. Un ejemplo lo encontramos en LE, ¡VALE!-6, pág. 35:

Compara español, inglés y sueco.

- Traza una línea entre las palabras que significan lo mismo en español e inglés.

- Escribe la traducción sueca de la palabra.<sup>6</sup>

español	inglés	sueco
capital	coast	_____
centro	famous	_____
costa	tourist	_____
isla	capital	_____
famosa	island	_____
turista	north	_____
norte	centre	_____

Otro ejemplo estaría en LE, *¡VALE!*-7, pág. 31. Aquí incluso se plasma la siguiente reflexión: “A menudo puedes recibir ayuda del inglés para comprender palabras en español”<sup>7</sup>, para después plantear un ejercicio similar al arriba expuesto.

Cabe señalar por último que si bien hasta aquí se ha referido al uso de cognados en el ámbito escrito, la introducción de palabras españolas con cognado inglés en el lenguaje hablado utilizado dentro del diálogo en clase profesor-alumnos puede resultar igualmente beneficiosa.

### 2.5.2 “Tendencias generales” atendiendo a la sufijación.

Otro factor positivo derivado de la presencia de cognados en el texto es que esta permite al alumno observar la existencia de ciertos patrones en la relación inglés-español a partir de los cuales pueden extraerse conclusiones útiles de cara a experimentar con la posibilidad de adaptar palabras del L2-inglés al L3-español. Whitley (1986:324) expone en este sentido refiriéndose a la relación inglés-español:

Having developed in the same general region and culture, the two languages exchanged many words, borrowed extensively from French, were flooded by Greco-Latin roots, and today participate in a linguistic Common Market for scientific and technological neologisms. Furthermore, the student soon learns that there is a good chance that his words in *-nce, -nt, -ity, -tor, -ic(al), -ist, -ment, -tion, -ize* can become acceptable currency in Spanish if amended to *-ncia, -nte, -idad, -dor, -ico, -ista, -mento, -ción, -izar*, and with *-al, -ble* and *-sis* even less effort seems necessary.

Whitley enfatiza, desde una óptica contrastiva, que estos cognados pueden inducir a error a causa de la existencia de los llamados “falsos amigos”, entendidos estos como vocablos que presentan una forma similar en distintos idiomas pero cuyo significado no se corresponde, bien total o parcialmente. No cabe discrepancia al respecto, pero en el ámbito docente, sobre

<sup>6</sup> T. del A. del texto original: “Jämför spanska, engelska och svenska. Dra ett streck mellan de ord som betyder samma sak på spanska och engelska. Skriv den svenska översättningen av orden.”

<sup>7</sup> T. del A. de la frase original: “Du kan ofta ta hjälp av engelskan för att förstå ord på spanska.”

todo en niveles básicos, hay que considerar dos elementos que compensan la posible generación de fallos originados por esos mencionados “falsos amigos”: la gran cantidad de vocablos a la que el alumno sueco de E/LE puede acceder a través de la aplicación de esta estrategia consistente en un mero ejercicio de adaptación de léxico inglés ya conocido y que proporciona un alto grado de predictibilidad de cara a la producción activa en L3, y el consecuente aporte de confianza en relación con el nuevo idioma que puede jugar un papel importante a la hora de favorecer una mayor participación activa del alumno en clase.

Los estudiantes irán aprendiendo y enmendando sobre la base de sus propios errores con posterioridad. Además, si se apunta de modo excesivo a una total corrección gramática, ortográfica, semántica, etc., ya desde el comienzo puede suceder que los alumnos se desanimen en su labor de aprendizaje. A efectos de defender esta posición en un plano teórico se ha de aludir al concepto de Interlengua (IL), que Selinker acuñaría en 1972 y que pasó a ser clave en el estudio del ASL. La IL representa, citando a Saville Troike (2006:40), “the intermediate states (or interim grammars) of a learner’s language as it moves toward the target L2”. La IL recibe naturalmente influencias de L1 y L2, pero es vista como un sistema lingüístico distinto tanto de una como de otra. Pues bien, la IL se presenta como un ente variable, que va evolucionando, acercándose cada vez más al idioma objeto de estudio, y que parte de la generalización de estructuras para ir poco a poco hacia lo específico. Es obvio que en el estudio del aprendizaje, no ya de segundas, sino de terceras lenguas (ATL), el concepto de IL es igualmente trascendental, si bien en su configuración existen diferencias pues el conglomerado de transferencias que la IL recibe cuando el idioma objetivo es un L3 se hace más complejo.

Por otro lado, la lingüística descriptiva deja constancia de la existencia de transferencias de vocabulario de L2 a L3 en el proceso de aprendizaje de este último. Murphy (2010:1) comenta: “during L3 production, the language learner often unintentionally produces interlanguage forms that consists either partially or completely of L2 forms [...] Such instances of transfer can take form of the substitution of an intended L3 word by an L2 word [...], but can also include the formation of hybrid lexical items that consist of morphemes from two languages and do not exist in either the L2 or the L3”. Este es un fenómeno natural y de alcance general, sobre todo en las primeras etapas del ATL. Murphy señala que este tipo de transferencias son, a menudo, involuntarias, pero no establece que necesariamente lo sean. En este sentido, Dewaele (1998:475), parafraseando a Poulisse y Bongaerts, comenta:

Poulisse and Bongaerts present a possible explanation for the production of what are referred to as ‘borrowings’ or instances of mixing in IL (cf. supra). When confronted with an information gap for a particular lemma in his/her IL, the speaker may intentionally or unintentionally, retrieve the necessary morpho-phonological information corresponding to the conceptual information but attached to a lemma which belongs to another language. The result will be a lexical invention with clear interlingual influences.

Pues bien, si la transferencia se hace de modo intencionado, y no tiene como objetivo ninguna función pragmática, cabe considerar que obedece a una estrategia de comunicación. Entonces, ¿por qué no ofrecer unas pautas a los alumnos para que puedan orientar esos transvases de modo que se optimice la probabilidad de “predecir” correctamente la palabra buscada en L3? En este sentido esta estrategia es especialmente útil.

Whitley señala que el alumno aprecia pronto este tipo de conexiones entre el inglés y el español. Aquí se ha de puntualizar que él está pensando en un aprendiz de E/LE cuya L1 es el inglés. Este no es, sin embargo, nuestro caso por lo que la mención expresa de este tipo de correspondencias se hace válida, pues es probable que el alumno sueco-parlante (con inglés como L2) no sea tan inmediato en la extracción de tales conclusiones.

En el material didáctico *¡VALE!* no se establece ningún tipo de actividad que vaya expresamente orientada en este sentido. No obstante, en los textos presentados aparecen inevitablemente cognados que responden a estas características, bien haya sido su introducción consciente o inconsciente –de otro modo el profesor también tiene, obviamente, la posibilidad de diseñar material adecuado a estos efectos. Pues bien, a la hora de mostrar a los alumnos la existencia de tales paralelismos español-inglés y la consecuente posibilidad de utilización de la estrategia aquí apuntada, el profesor puede resaltar aquellos vocablos del texto que presenten esta cualidad (ej. LT *¡VALE!*-9, pág. 10: accidente) para después comentar la existencia de ese patrón (español: accidente – inglés: accident). Posteriormente se puede plantear a los estudiantes que piensen en palabras inglesas que terminen con el sufijo correspondiente (en este caso *-nt*) para mostrar a través del ejemplo el alto índice de correspondencia (seguro que surgen propuestas como: *inmigrante – immigrant, participante – participant, residente – resident, incidente – incident, oponente – opponent*, etc.) así como la mayor distancia con respecto al sueco (siguiendo con el ejemplo anterior: *inmigrante – invandrare, participante – deltagare, residente – bofast, incidente – händelse, oponente – motståndare*, etc.), siempre por supuesto dejando claro que NO se trata de ninguna regla absoluta.

Esto permite al alumno ver de modo claro que hay una buena parte de vocabulario español que no va a requerir de un nuevo esfuerzo de memorización (lo cual apreciaría con toda

probabilidad si se partiera de la relación más lejana español-sueco, es decir, si se estudiara el español como L2), sino que basta con pensar en que si una palabra que ya conoce en L2-inglés cumple con unas ciertas características morfológicas (en este caso presenta una determinada sufijación), puede transferirse y “adaptarse” a L3-español. Y ello, como se ha expresado anteriormente, puede aportar una cierta seguridad de cara a la creación activa que además favorezca una mayor participación en clase.

Siguiendo en esta línea hay que apuntar que también se aprecia una cierta regularidad en la relación sueco-español en cuanto a que algunos vocablos suecos que poseen determinada sufijación presentan a menudo cognado en español. Esto, por su parte, es también útil de acuerdo a nuestros objetivos y por tanto digno de mención en el aula, pero el índice de correspondencias no es tan alto como en la conexión inglés-español. Un par de ejemplos ilustrativos son:

<b>Sueco</b>	<b>Inglés</b>	<b>Español</b>	
Dekoration	Decoration	Decoración	
Provokation	Provocation	Provocación	
			<b>pero</b>
Förstörelse	Destruction	Destrucción	
Undantag	Exception	Excepción	

<b>Sueco</b>	<b>Inglés</b>	<b>Español</b>	
Universitet	University	Universidad	
Fakultet	Faculty	Facultad	
			<b>pero</b>
Samhälle	Society	Sociedad	
Hållbarhet	Sustainability	Sostenibilidad	

Por otro lado, aun existiendo estos paralelismos en la relación directa sueco-español, la cantidad de *sufijos comunes* que pueden poner al alumno sobre la pista de la existencia de cognado en español es mucho menor que en la relación español-inglés. Este hecho responde a que, como se ha explicado en su momento, la influencia latina sobre el inglés ha sido mucho mayor que sobre el sueco, lo cual ha dejado su impronta tanto en la recepción de léxico como en la adopción de sufijos para el proceso de creación lexical desde el francés, propiciándose de este modo un nexo más entre el inglés y el conjunto de las lenguas romances.

En último lugar habría que destacar que la cita de Whitley arriba recogida no recoge absolutamente todos los casos en que se presentan correspondencias identificables español-inglés a través de la presencia de un determinado sufijo. Un ejemplo sería el de los adjetivos españoles acabados en *-oso*, que se corresponden en gran medida con los ingleses acabados en *-ous*. Este caso es especialmente interesante ya que aquí la distancia de los vocablos españoles con respecto a los suecos suele ser radical<sup>8</sup>. Algunos ejemplos son:

Sueco	Inglés	Español
Lastbar	Vicious	Vicioso
Segrande	Victorious	Victorioso
Försåtlig	Insidious	Insidioso
Smittsam	Infectious	Infecioso
Misstänksam	Suspicious	Sospechoso
Ursinnig	Furious	Furioso
Känd	Famous	Famoso

### 2.5.3 La búsqueda de posibles sinónimos de carácter latino en inglés.

La gran duplicidad de términos dentro del vocabulario inglés, tal como se ha señalado en el apartado 3, es otro factor al que se puede apuntar como estrategia de cara a hacer más fácil la memorización de nuevo léxico o incluso intentar predecir vocablos españoles en esa tarea de “llenar huecos” en caso de no conocer tal o cual palabra en el momento de la creación activa en esta lengua. Además, otro aspecto a tener en cuenta es que esto también puede resultar positivo de cara consolidar o incluso incrementar el vocabulario inglés que maneja el alumno. Existen ejemplos que pueden ilustrar de manera clara la posición intermedia del inglés entre los grupos lingüísticos germánico y latino en función de las similitudes de los vocablos con respecto por un lado al sueco y por el otro al español:

<sup>8</sup> Nota del Autor: Es cierto que también pueden encontrarse correspondencias entre algunos adjetivos españoles que presentan la sufijación *-oso* y ciertos vocablos suecos terminados en *-ös*, como por ejemplo es el caso del paralelismo *religiös* (religious) – religioso o *mirakulös* (miraculous) - milagroso. Pero el hecho de la existencia del sufijo sueco *-lös* (ejs.: *makalös* – sin igual / *sanslös* – sin sentido) que vendría a significar “que carece de”, “sin” y que entroncaría con el sufijo inglés “-less”, hace desaconsejable plantear una generalización directamente desde el sueco en este sentido. Además, como se puede ver en los ejemplos del recuadro, en la mayoría de los casos el sueco difiere por completo del inglés y el español.

<b>Sueco</b>	<b>Inglés</b>	<b>Español</b>
Vinna	Win / Gain	Ganar
Vapen	Weapon / Arm	Arma
Vild	Wild / Savage	Salvaje
Djup	Deep / Profound	Profundo

En otros casos la asociación entre la palabra “propriadamente” inglesa de utilización más frecuente y el sueco no es posible.

<b>Sueco</b>	<b>Inglés</b>	<b>Español</b>
Önska	Wish / Desire	Desear
Orm	Snake / Serpent	Serpiente
Ensam	Lonely / Solitary	Solitario

Pues bien, lo fundamental es que los estudiantes de E/LE se hagan conscientes de que a través de la mediación inglés y en virtud de su duplicidad, la búsqueda de sinónimos puede servir como estrategia en su producción en español-L3. Así por ejemplo, en el caso de conocer sinónimos encuadrables dentro del modelo del primer recuadro, se puede tomar aquel que queda más alejado del sueco para intentar adaptarlo fonética u ortográficamente (dependiendo si se está produciendo a nivel oral o escrito) al español.

El material didáctico *¡VALE!* no planea ninguna actividad en esta dirección. El profesor, no obstante, puede poner de manifiesto este tipo de conexiones allí donde se preste y, por supuesto, también puede crear textos propios que propicien este objetivo.

### 3. RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo parte de la idea de que el aprendizaje de lenguas extranjeras se ve favorecido por el conocimiento de otras lenguas aprendidas con anterioridad en la medida en que estas, en función de su configuración y características, presenten similitudes con aquellas. Es evidente que para una persona que tiene un determinado idioma materno será más sencillo aprender otra lengua de la misma familia lingüística que otro idioma que quede más alejado. Pero no sólo la cercanía entre el idioma materno y la nueva lengua objeto de estudio es propicia para el avance en el aprendizaje de éste, sino que el conocimiento de otros lenguajes no maternos aprendidos con anterioridad también puede agilizar dicha tarea. Pues bien, para maximizar el aprovechamiento de las posibilidades que tal circunstancia brinda se requiere de un análisis comparativo/contrastivo de la relación entre los idiomas en juego, atendiendo a las semejanzas y contrastes existentes entre estos.

Esta tesis ha sido concretada aquí en relación con el marco de la enseñanza del E/LE en la escuela básica sueca, donde los alumnos comienzan más temprano con el aprendizaje del inglés (con el que además tienen gran contacto a través de otras vías) que con el estudio del español. A este respecto se ha expuesto cómo, si bien el inglés es una lengua germánica, la influencia que a lo largo del tiempo ha recibido del latín y otras lenguas romances (fundamentalmente del francés) ha sido de tal envergadura que existen una serie de lugares comunes entre el inglés y el español que posibilitan su uso como recurso en la enseñanza/aprendizaje del E/LE en nuestro caso.

Pero, ¿se recoge esta idea de alguna manera en el material didáctico dirigido a la enseñanza del E/LE? Algunos manuales sí se hacen eco de ello y plasman determinadas actuaciones enmarcadas en tal línea. Así, a la luz de algunos casos de contraste a nivel morfosintáctico en la relación sueco-español puestos de manifiesto por el profesor Söhrman se han presentado ejemplos extraídos del material didáctico *¡VALE!* en los que el inglés es utilizado como medio de ejemplificación y ayuda para el estudiante sueco de E/LE. Del mismo modo se observa cómo en estos materiales se presentan textos y ejercicios que también se sirven de las semejanzas inglés-español en relación con el apartado léxico, aún no siendo éste un elemento central de análisis desde una óptica contrastiva tradicional.

Ello se convierte así en un elemento a tener en cuenta en la reflexión que el profesor de E/LE en Suecia ha de realizar a propósito de la elección de material didáctico. No obstante, el profesor no debe verse constreñido por el libro de texto, es decir, no ha de restringir su trabajo

al material proporcionado por una u otra editorial, sino que debería ser capaz de introducir aportaciones propias. En esta tarea, la hipótesis aquí tratada se convierte en un buen punto de referencia. De acuerdo con ello se han propuesto algunas directrices prácticas a través de las cuales se puede extraer rendimiento del inglés como L2 a la hora de diseñar material didáctico propio en nuestro contexto específico de la enseñanza del E/LE, y, con este motivo, se ha recurrido puntualmente a argumentos teóricos derivados del concepto de la *interlengua*. Hay que señalar sin embargo que, en esta tesitura, se da la necesidad de que el docente posea una buena competencia multilingüe que le haga capaz de analizar y contrastar los tres idiomas puestos en relación para así aprovechar las oportunidades que se presentan, detectando las dificultades que pueden surgir en el proceso de aprendizaje debido a la existencia de contrastes L1 – L3 y planteando soluciones en virtud de las semejanzas L2 – L3.

Todo el conjunto de actuaciones que aquí se ha recogido, bien en forma de ejemplos extraídos de libros de texto, bien en forma de propuestas para la elaboración de material, derivan de una visión pedagógica que opta por propiciar, en la medida de lo posible, la reflexión de los alumnos acerca del lenguaje más allá de una tradicional memorización mecánica. Se trata de hacer ver al estudiante que, a través de razonamientos lógicos y asociaciones, puede hacer más sencillo y efectivo su aprendizaje del E/LE. Asimismo, tales actuaciones se convierten en una plasmación de ideas generales que se aspira transmitir a los alumnos como el hecho de que unos conocimientos se construyen sobre otros y que, en consecuencia, se puede (y debe) sacar provecho de aquello que se ha estudiado con anterioridad, y la interrelación entre las diferentes asignaturas, que no son ni han de ser vistas como compartimentos estancos. En relación a esto último, las ideas aquí expuestas pueden abrir un campo que acoja un trabajo común entre distintas asignaturas de idiomas (en nuestro caso concreto las asignaturas de inglés y español). Además, por esta vía se contribuye, desde la asignatura de E/LE, a reforzar los conocimientos de inglés.

Por último, el planteamiento aquí expuesto es útil para ilustrar la conexión y las influencias mutuas que diferentes idiomas han tenido unos sobre otros a lo largo del tiempo, lo cual representa otro aspecto positivo ya que, de esta manera, se contribuye a reforzar las nociones de contacto e intercambio, de existencia de vínculos históricos y lazos entre comunidades y de la presencia de un cierto acervo cultural común.

# BIBLIOGRAFÍA

## 1.- BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA

Hansson, Ö. (2006), *¡VALE!*, vol. 6-9, Estocolmo: Bonnier Utbildning.

## 2.- BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

### Libros:

Arno, G.; Martín Peris, E.; Rodríguez, M.; Simón, T. (2005), *Profesor en Acción 2*, Madrid: Edelsa.

Bardel, Camilla (2000), *La negazione n'ell italiano degli svedesi*. Lund: Lunds Universitet.

Comrie, Bernard (1989), *The major languages of the world*. London: Routledge.

Dewaele, J.-M. (1998), *Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3*. In: *Applied Linguistics* 19, 4:471-490.

Hualde, José Ignacio, Olarrea, Antxon, Escobar, Anna María (2003), *Introducción a la Lingüística hispánica*, Cambridge: Cambridge University Press.

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

Murphy, S. (2010), *Second Language Transfer During Third Language Acquisition*, Columbia: Teachers College, Columbia University

Odlin, T. (1989), *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saville-Troike, Muriel (2006), *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sharwood Smith, M., & Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. In M. Sharwood Smith & E. Kellerman (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 1-9). Oxford, UK: Pergamon Press.

Söhrman, Ingmar (2004), *Un choque lingüístico: el contraste hispano-sueco*, en *Anuari de Filologia*, XXVI, pp. 131-144. Universitat de Barcelona.

Söhrman, Ingmar (2007), *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de las lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Whitley, M. Stanley (1986), *Spanish/English contrasts*. Washington D.C: Georgetown University Press.

### Internet:

Rodríguez Cobos, E.M.: *La Conquista Normanda*, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, septiembre 2009, [www.eumed.net/rev/cccss/06/emrc2.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/06/emrc2.htm)