

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DEL ESTUDIANTE BRASILEÑO

María Esther Arcos Pavón
Universidad Complutense de Madrid
Pontificia Universidad Católica de Campinas (Puc-Campinas)

Resumen:

El objetivo principal de esta ponencia es ofrecer un pequeño esquema, aun tratándose de abordar una realidad tan extensa como compleja, sobre el estudio del español como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE) en estudiantes universitarios brasileños, esto es, en entornos determinados donde el aprendiz adquiere el español, lengua meta en este caso, desde su propio país: Brasil.

En primer lugar, hablaremos del proceso o de los procesos de interlengua (IL) que se originan a lo largo del aprendizaje de la L2. A partir de este punto, ofreceremos un breve análisis contrastivo (AC), debido a la similitud de ambas lenguas, que tiene como consecuencia un doble efecto que provoca la fosilización de los errores. Para ello, tomaremos como ejemplos aquellos verbos que rigen preposición, y verbos con ausencia o vacío de la preposición en las dos lenguas: español y portugués.

El proceso de IL en la adquisición de una LE se produce cuando el individuo percibe una lengua que no es la materna, que automáticamente tiende a asociarla con sus conocimientos o estructura cognitiva. Es a partir de ese momento cuando realiza hipótesis sobre las reglas gramaticales, usos, etcétera. Posteriormente pone en práctica esa información hablando o escuchando la lengua meta.

La lingüista Kim Griffin, siguiendo a Selinker, identifica varios tipos de estrategias que se dan en el proceso de IL, estos son (Kim Griffin, 2005: 92):

- *Transferencia (de L1)*, se da cuando el estudiante suele hacer una «traducción literal».
- *Sobregeneralización de reglas*, da como resultado en algunos casos la «ultracorrección», ya que el aprendiz aplica sin escrúpulos una regla en situaciones parecidas.
- *Transferencia de instrucción*, consiste en el abuso generalizado de una regla que acaba de aprender.

- *Estrategias de aprendizaje*, en este sentido el estudiante es capaz de desarrollar múltiples estrategias para poder asimilar el *input* y almacenar en su memoria. Algunas de ellas son las respuestas a estímulos, a señales, a la resolución de problemas, asociaciones, etc.
- *Estrategias de comunicación*, se producen, por lo general, para mantener la comunicación en la lengua que se está aprendiendo, para resolver problemas, etc. Se recurre a ellas, a veces, de forma inconsciente, ya que la finalidad es resolver aquellos momentos conflictivos que se originan cuando el estudiante no es capaz de transmitir correctamente los mensajes.

Pero resumiendo y concretizando el concepto de IL, Marta Baralo (2005: 369) apunta: «La interlengua es el sistema lingüístico cognitivo, específico, de una lengua no materna, es decir, el que posee un hablante no nativo (HNN)». Por tanto, la IL pretende analizar qué sucede en la mente del aprendiz, cómo enjuicia esos datos y cómo los pone en práctica. Para ello, intervienen tres procesos: el *input* o entrada de información, el *intake* o incorporación de datos y, por último, el *output* o salida de información.

La IL se caracteriza por un sistema de lengua que no es la materna y que tampoco es la que se está aprendiendo. Al respecto, Santos Gargallo (1993: 79) dice: «Es un sistema lingüístico que utiliza el alumno para comunicarse y que contiene reglas de L2, así como reglas de la lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas».

En el caso del estudiante brasileño, la lengua materna juega un papel muy relevante en la adquisición del español. Esto es debido a la similitud entre ambas lenguas, lo cual es, en un principio, una gran ventaja para el aprendiz, pero esta ventaja llega a convertirse, posteriormente, en una fuerte desventaja. La proximidad tipológica del español y el portugués produce en el estudiante interferencias, que como ya apuntamos más arriba, desembocan en la fosilización de errores. Así los procesos de IL en el estudiante brasileño pasan por varias fases; es decir, el estudiante avanza muy rápido en el aprendizaje, pero después precisa de un esfuerzo consciente para subsanar los errores que va cometiendo a medida que avanza dicho proceso de IL.

Curiosamente, a lo largo de ese recorrido, muchos de los estudiantes llegan a crear su propio sistema interno que desemboca en una paradoja, esto es, piensan que

están comunicándose en español cuando, en realidad, están mezclando ambos sistemas lingüísticos. En ese momento, entra en juego el papel del profesor para advertir de los errores y para poder evitar la fosilización.

Con respecto a esto último, cabe destacar algunas de las palabras del lingüista S. Pit Corder (1986: 65) que dice:

There are a number of ways in which teachers have regarded, and still do regard, the errors made by learners. They may consider them as being an unfortunate but inevitable sign of human fallibility –for example, lack of attention or poor memory on the part of the learner, or, if they are modest enough, some inadequacy in their own teaching–. In such a case they will be dealt with by reteaching the point in question, using the same teaching procedures and materials as were used initially. In other words, errors arise because there has not been enough effort on the part of the learner or enough explanation or practice on the part of the teacher [...]

Es cierto que muchos de los errores que se producen en el proceso de IL –como apunta Corder– se deben a la falta de concentración, interés¹, etc. por parte del alumno o, incluso, debido a la metodología del propio profesor, pero a esto, en el caso del estudiante brasileño, le añadimos el factor «confianza»; es decir, en el aprendiz se crea una desmesurada presunción como consecuencia de la semejanza lingüística que, más tarde, produce en el individuo un estado de decepción.

Así pues, lo más importante es tomar conciencia, a lo largo del proceso de IL, de esos errores, tanto los profesores como los alumnos brasileños, y por ende, la metodología debe presentar ciertas peculiaridades con la finalidad de evitar la fosilización y aumentar la competencia comunicativa.

Antes de comenzar a hablar del análisis contrastivo (AC), nos gustaría hacer una pequeña puntualización sobre la diferencia conceptual que existe entre el AC y el análisis de errores (AE).

En cuanto al AC, al contrario que el análisis de errores² (AE), cuya metodología no parte de la comparación de las dos lenguas, sino de las producciones orales y escritas de los estudiantes, el AC surgió del estructuralismo norteamericano. Según Jesús Fernández (1995: 6): «El análisis contrastivo se vio eclipsado por una nueva corriente

¹Estos forman parte de factores tanto externos como internos en el aprendizaje de una L2 o LE.

de investigación en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras que recibió la denominación de Análisis de Errores».

Así, el AC se basa principalmente en que el aprendizaje de una L2 es la «formación de un hábito» (Santos Gargallo, 1993: 35). Se fundamenta en la «interferencia», es decir, cuando el estudiante utiliza en la lengua meta un rasgo lingüístico procedente de su lengua materna. Las interferencias pueden ser fonéticas, morfológicas, sintácticas o léxicas.

Resumiendo, el AC está caracterizado por la idea de predecir aquellos posibles errores en el estudiante por medio de la comparación de las dos lenguas. En cambio, el AE estudia los errores pragmáticos del oyente y cuestiona los errores en función de su resultado comunicativo. No obstante, el AE no rechaza de forma explícita el modelo de estudio del AC.

A continuación, presentamos algunos de los resultados de un estudio³ contrastivo español-portugués por encuestas, realizado a estudiantes que tienen como lengua materna el portugués. Estableceremos tres niveles: inicial, intermedio y superior. Todos ellos son estudiantes universitarios, con un promedio de tres horas de estudio del español por semana.

Nivel inicial:

Verbos más destacados, en los que el 95% de los encuestados cometieron los siguientes errores con:

- «Ir» en un tipo de transporte, como *ir en coche*, presentaron la preposición *de* como influencia de la lengua materna en lugar de *en*, **voy de coche*.
- «Venir» en una fecha determinada, como *vengo el próximo fin de semana*, que en español carece de preposición, añadieron *en*, es decir, **vengo en el próximo fin de semana*, uso típico del portugués.

²El análisis de errores (AE) surgió a finales de la década de los sesenta, su base fueron las teorías chomskianas, cognitivas y mentalistas. Pero fue a partir de la publicación de S. Pit Corder (1967), cuando se realizaron los primeros análisis de errores de una L2 por primera vez.

³Estudio llevado a cabo en 2006 por Arcos Pavón, M. E. Para una mayor información, remitimos a las *Actas del II Congreso de la Enseñanza de Español en Portugal*, Universidad Do Minho (en prensa).

- «Aproximarse» a un lugar rige la preposición *a*, en donde utilizaron *de*, es decir, **se aproximó demasiado de la casa de Luis* en lugar de *se aproximó demasiado a la casa de Luis*.
- «Esperar» a alguien, casi todos los encuestados presentaron la preposición *por*, **te estoy esperando por ti*, en lugar de *te estoy esperando a ti*.
- «Aconsejar» a alguien en español no rige preposición, mientras que los estudiantes –por influencia de la lengua materna– añadieron *a*, por ejemplo **te aconsejo a venir*, en lugar de *te aconsejo que vengas*.

Nivel intermedio:

Los verbos que mayor problema presentaron entre el 90% de las encuestas aproximadamente fueron:

- «Fiarse» de alguien, en español rige *de*, mientras que los encuestados ofrecían *en*, **fíese en mí*, en lugar de *fíese de mí*.
- «Impedir» seguido de infinitivo, por ejemplo *impedir hacer algo*, el español presenta una ausencia de la preposición, cuando la mayoría utilizó la preposición *de*, es decir, **te impido de hacer eso*, por influencia del infinitivo flexionado en portugués.
- «Responsabilizarse» de algo, en español rige la preposición *de*, mientras que el alumno opta por la preposición *por*.
- «Aguardar» a algo o a alguien, rige *a* y no *por*⁴.
- «Acordar» alguien algo, en este caso, se les planteó la frase *acordaron entre todos no hacer nada*, y donde o no sabían qué preposición poner u optaban por utilizar *con*, quizá el que los encuestados no supieran qué preposición poner puede deberse a que en portugués «acordar» significa *despertarse*, lo que hace pensar que se trata de un «falso amigo», con lo cual, posiblemente, no entendieron el significado de la frase.

Nivel superior:

Aun siendo un nivel alto de la lengua y entendiendo que tienen un conocimiento avanzado de ella, un gran porcentaje de ellos –alrededor de un 80%– seguían cometiendo errores con verbos tan básicos como los que hemos visto en un nivel

⁴ En este caso, ocurre lo mismo que con el verbo «esperar».

inicial, posiblemente fruto de una fosilización de dichos errores. Los verbos más conflictivos fueron:

- «Ir» a un lugar determinado, muchos de ellos añaden el artículo a la preposición, como en el caso de **ir al Brasil*, en lugar de *ir a Brasil*, posiblemente como resultado de la interferencia lingüística, puesto que, en portugués, se añade el artículo ante la mención de determinados países.
- «Reclamar» algo, en español no utiliza preposición, mientras que los encuestados pusieron *por*, por ejemplo, en **reclamar por el retraso de un pago*, en lugar de *reclamar el retraso de un pago*.
- «Parecerse» a alguien, en lugar de usar la preposición *a*, utilizan *con*. Es el caso, por ejemplo, de *los hijos se parecen a los padres* y no **los hijos se parecen con los padres*.
- «Resultar» una cosa o algo, en español, carece de preposición mientras que, en portugués, rige *de*; por eso muchos de los encuestados escribieron *resultó de un mal entendido* en lugar de *resultó un mal entendido*.
- «Intervenir» en algo, en español, rige la preposición *en*, pero la mayor parte de los encuestados utilizó *con*; fue el caso de **voy a intervenir con un proceso judicial*, en lugar de *voy a intervenir en un proceso judicial*.

Por último y a modo de conclusión, nos gustaría subrayar que, como resultado de la similitud lingüística, resulta hasta cierto punto difícil, pero no imposible, evitar que nuestros alumnos continúen cometiendo los mismos errores año tras año. De ahí, que tanto profesores como alumnos deban tomar conciencia de los posibles errores desde un primer momento de aprendizaje de la lengua; de esta forma, gran parte del trabajo se habrá llevado a cabo de antemano y evitaremos la fosilización que será más laboriosa de erradicar en los estudiantes.

Sin adentrarnos en cuestiones pedagógicas, desde nuestro punto de vista y desde nuestra propia experiencia, tal vez lo más adecuado sería no limitar simplemente al alumno a hacer aquello que conocemos como «ejercicios de huecos», sino que además deberíamos intentar contextualizar o asociar a un contexto aquellos ejemplos en los que aparecen estos verbos que rigen preposición y que resultan más conflictivos, teniendo siempre en cuenta evidentemente el alumnado, la situación...

Bibliografía:

BARALO OTTONELLO, M. (2004): «La interlengua del hablante no nativo» en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

CORDER, S. P. (1986): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995): *El análisis contrastivo: Historia y Crítica*, Valencia, Universitat de València, Servei de Publicacions.

GRIFFIN, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco-Libros.

SANTOS GARGALLO, I. (1995): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.