

## **EL CONTACTO ENTRE LENGUAS PRÓXIMAS Y LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ESTUDIANTES BRASILEÑOS**

Edenize Ponzo Peres<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumen: El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de un estudio sobre los errores gramaticales presentes en textos escritos producidos por estudiantes de español del Curso de Extensión de la Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, y la validez del análisis contrastivo para la enseñanza de una lengua extranjera próxima a la materna. Fueron analizados los errores encontrados en siete textos, cada cual producido por un estudiante brasileño con trescientas horas de estudio sistemático de español. Esos alumnos, a lo largo del curso, fueron expuestos a textos cortos, creados específicamente con el propósito de presentar determinados objetivos comunicativos, además de ejercicios gramaticales y de comprensión y producción orales. Las producciones escritas, redactadas durante una clase, se constituyen de resúmenes de un reportaje leído y trabajado en dos clases anteriores. La mayor parte de los errores encontrados se debe a la transferencia directa de las reglas gramaticales de su lengua materna a la extranjera, lo que demuestra la importancia del análisis contrastivo para la enseñanza de lenguas muy próximas, como es el caso del portugués y del español. Igualmente demuestra que, para que consigan obtener un buen nivel de desempeño en la L2, los estudiantes deben leer y oír, desde el inicio del curso, textos reales, con creciente grado de complejidad, para que asimilen mejor los aspectos gramaticales y pragmáticos de la lengua que están aprendiendo.

Descriptores:

Contacto de lenguas; aprendizaje de L2; análisis contrastivo.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras/Português pela UFES e Letras/Espanhol pela UFMG. É mestre em Educação pela UFMG e doutora em Linguística pela mesma Instituição. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo.

## **Introducción**

El Curso de Lengua Española de la “Central de Línguas da Universidade Federal de Campina Grande” (UFCG) empezó sus actividades en el primer semestre de 1996, contando con 01 (un) profesor y 01 (un) grupo de Español I.

A lo largo de estos años, el curso ha presentado cambios en la oferta de sus grupos, ya que, hasta hace poco tiempo atrás, poseía en su cuerpo docente sólo profesores temporarios, sin vínculo efectivo de trabajo, los cuales, no obstante fueran competentes y serios en su labor, no podían dedicarse al curso de manera integral. De esta forma, en algunos semestres, el curso no ha sido impartido, así como hubo casos de grupos que cambiaron de profesor en el medio del semestre lectivo.

La segunda dificultad por la cual pasaron los profesores de Español fue en relación a la adopción de material didáctico. Ferreira (1995) ya apuntaba que, en su época, eran escasos, en el mercado editorial, los materiales didácticos dirigidos a la enseñanza de español para brasileños. Y ahora, más de trece años después, la situación no se ha alterado mucho.

Existen libros de español producidos en Brasil, pero estos están dirigidos a alumnos de escuelas regulares de Enseñanza Fundamental y Media (que abarca a niños de 5 a 11 años de escolaridad). Los cursos especiales de lengua en Brasil todavía adoptan material importado de España, los cuales no están dirigidos a los brasileños.

De esta forma, el objetivo de este trabajo es discutir la adopción de esa clase de material, al presentar los resultados de una investigación realizada en el segundo semestre de 2008 con alumnos concluyentes del curso de Lengua Española. Es lo que se hará a continuación.

## **La investigación**

### **1. Los sujetos**

Los sujetos de la investigación estaban en el inicio del sexto y último semestre del curso de Lengua Española de la Central de Lenguas/UFCG. El grupo estaba formado por 15 alumnos, la mayoría cursando una carrera universitaria. En otras palabras, los sujetos eran personas mayores de 17 años, que estudiaban el español por su propia voluntad, porque les gustaba la lengua. Por consiguiente, se esperaba que tuvieran un dominio del español por lo menos de nivel básico.

## 2. Los datos

A fin de que se alcanzaran los objetivos de este estudio, fueron recolectados, en el inicio del sexto semestre, resúmenes escritos en español por siete alumnos de ese estagio del curso, lo que significa un total de más de 300 horas netas de exposición a la lengua.

A continuación, fueron destacados y analizados los errores gramaticales presentes en sus producciones escritas, con el fin de que fueran analizados y de que se supiera sus causas (para este trabajo, solamente se discutirán las causas de las equivocaciones de los estudiantes). Los textos recogidos fueron siete pequeños resúmenes de un reportaje titulado “Fui testigo del asesinato de mi tía el día de su boda”, vehiculizado en la revista Marie Claire de México (año 13, n° 11, de noviembre de 2002), el cual fue leído y trabajado en las dos clases anteriores.

Fueron encontrados, en los siete textos, 97 (noventa y siete) desviaciones de la norma patrón del español. De estos,

- 44 (el 45,36 % del total) están relacionados al léxico, incluyéndose la ortografía. Los ejemplos son: “noviado” (para “noviazgo”), “tientaron” (para “intentaron”), “mostrar” (para “mostrar”), “tratamento” (para “tratamiento”), “juiz” (para “juez”), “rejeitaron” (para “rechazaron”), etc.; y
- 53 (el 54,64% del total) están relacionados a la morfosintaxis del español. Ejemplos: “la dor” (para “el dolor”), “delante los jurados” (para “delante de los jurados”), “para quedar con ella” (para “para quedarse con ella”), “pidió que nadie llamase la policía” (para “pidió que nadie llamase/-ra a la policía”), “todos miraban él” (para “todos lo miraban”), “Agustín no a olvidou”, para (“Agustín no la olvidó”), etc.

Entre los 97 errores, varios llaman la atención porque se desvían más acentuadamente de la norma patrón del español y, por lo tanto, nos parecen más graves, especialmente en el caso de alumnos con casi tres años de curso. Algunos ejemplos son: “Lo tenía el costumbre” (para “Él tenía la costumbre”), “lo pobre muchacho” (para “el pobre muchacho”) “hablasse” (para “hablase/hablara”), “no creyó no que veía” (para “no creyó en lo que veía”), “después desto ocurrido” (para “después de este acontecimiento”), etc.

## **Discusión de los resultados**

### Las causas de los errores

No queda ninguna duda de que los errores de los alumnos fueron generados por transferencia incorrecta de las reglas del portugués para el español. Diversos estudios, como Schachter (1974), Corder (1994), Almeida Filho (1995), Appel & Muysken (1996), Peres (1999), Salinas (2005), Carvalho (2008), entre otros, indican que los aprendices de una lengua extranjera se basan en las reglas de su lengua materna para estipular sus hipótesis de aprendizaje, principalmente si ambas lenguas son próximas, como es el caso del portugués y del español.

Sin embargo, el objetivo del presente estudio no es analizar las estrategias de los aprendices brasileños de español, sino averiguar las posibles fallas para que, en siete pequeños textos producidos por alumnos que ya completaron 300 horas de curso, aparezcan 97 errores. Como el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra naturalmente el profesor, los alumnos y los recursos didácticos empleados, un análisis de ese proceso abarca obligatoriamente esos tres elementos y, si hay fallas, probablemente esos elementos de alguna forma tienen una parte de la culpa.

Con respecto a los profesores, eran profesionales con experiencia y competentes. Según los comentarios de los propios estudiantes, eran asiduos y ministraban muy bien sus clases, pero no tenían su tiempo integralmente disponible al curso, y puede que, debido a eso, no buscaron otros materiales más que el libro adoptado para impartir sus clases.

Por otra parte, el 92% de los estudiantes eran universitarios, es decir, tenían un nivel cultural e intelectual privilegiado, además de que les gustaba estudiar el idioma. Pero

tampoco podían dedicarse mucho tiempo al curso, así que estudiaban cuando estaban en clase y para las pruebas.

El tercer elemento del proceso es la metodología y los recursos didácticos utilizados en el curso, y nos parece que estos tienen una gran responsabilidad por los errores de los estudiantes. Es en ellos que nos detendremos ahora.

El curso de Español de la Central de Línguas objetiva desarrollar en los alumnos las cuatro habilidades: comprender, leer, hablar y escribir. Pero la mayor parte del tiempo de las clases impartidas a esos alumnos era destinada a la práctica de hablar y a los ejercicios gramaticales. Por otra parte, las actividades escritas realizadas eran esencialmente basadas en los libros didácticos adoptados en el curso, que eran importados de España y que no estaban dirigidos para quienes hablan una lengua próxima al español. Por una cuestión ética, no serán mencionados los títulos de los libros, apenas su estructura y organización.

El libro principal, en su primer volumen, explota las cuatro habilidades en la lengua meta: lectura, escritura, comprensión auditiva y habla, con el predominio de esta última. El libro de ejercicios que lo acompaña presenta actividades que explotan principalmente la comprensión auditiva y la gramática, pero los ejercicios son escasos. Además, el contenido gramatical es presentado muy lentamente, para un alumno de habla portuguesa. A partir del segundo volumen, estudiado después del segundo año de curso, como mínimo, empiezan los textos más largos y los ejercicios de comprensión escrita más densos, lo que no existe en el volumen 1. En el volumen 1 sólo hay textos cortos y artificiales, pues fueron creados exclusivamente para presentar un determinado tema gramatical y/o un objetivo comunicativo.

Por otra parte, el segundo libro adoptado no presenta diferencias significativas del principal, en su estructura y en su contenido. En resumen, ambos libros tienen como meta capacitar a los alumnos primeramente en las habilidades orales y no están dirigidos a quienes hablan una lengua próxima al español. Éstas son, nos parece, las principales causas de los errores de los siete resúmenes de los sujetos de este estudio. A continuación haremos una reflexión sobre esas dos cuestiones.

## **Inadecuaciones en la enseñanza de español a brasileños**

En este ítem, nos gustaría llamar la atención sobre las inadecuaciones de la enseñanza del español a brasileños, mencionadas arriba, las cuales, nos parece, andan juntas.

Primeramente, la principal preocupación de los libros referidos es posibilitar la rápida intercomunicación entre las personas, enseñándoles determinadas funciones comunicativas, al mismo tiempo en que se presentan los temas gramaticales que se van a estudiar. Esa preocupación es totalmente legítima, si pensamos en estudiantes europeos, que disponen de muchas facilidades de dislocación dentro del propio continente, o para quienes, por ejemplo, van a viajar. Esas personas primeramente necesitan hablar y comprender en la lengua meta. Sin embargo, hay importantes diferencias entre esos estudiantes y el alumno brasileño común. A aquellos les interesa comunicarse en español, cuando estén en presencia de un hispanohablante, sea en España, en Latinoamérica o en cualquier otra parte. Pero la mayoría de los estudiantes brasileños de español no vive esa realidad; así que la lengua oral no es su único objetivo. A él le interesa desarrollarse en las cuatro habilidades: hablar, oír, escribir y leer. De esa manera, el poco contacto con textos escritos, reales y de distintos géneros, en español hace que los alumnos sientan dificultades al producir textos escritos en esa lengua, aunque se basen en otro texto ya leído y trabajado anteriormente.

La segunda cuestión a ser discutida es el hecho de que muchos libros de Español están dirigidos a estudiantes extranjeros de distintas nacionalidades y, por lo tanto, para personas que hablan cualquier lengua materna. Es decir, no están dedicados a personas de habla portuguesa, cuya proximidad con el español eliminaría diversas etapas iniciales de aprendizaje de esa lengua. Así que los textos cortos y artificiales, la fragmentación y la lentitud con que son presentados los temas gramaticales, adecuados al aprendizaje de español por un inglés, alemán, japonés, etc., no son apropiados a un brasileño, como ya afirmaron Almeida Filho (1995), Salinas (2005) y Fernández, (2005) entre otros.

Por ejemplo, objetivos gramaticales como la flexión de género y de número de los nombres, la negación, la fragmentación del estudio de los numerales y la comparación, no merecen un estudio tan lento y con detalles, igual a los que nos son presentados en muchos libros didácticos de español. Debido a la similitud entre las dos lenguas, la presentación de esos temas es innecesaria y desmotiva a los estudiantes (ALMEIDA FILHO, op. cit., 1995; FERREIRA, 1995; CELADA & GONZÁLEZ, 2005).

Es cierto que esa similitud entre el portugués y el español convierte al estudiante en un aprendiz diferente de los demás. Él ya tiene conocimientos y habilidades comunes entre la lengua de partida y la de llegada, lo que hace que empiece su aprendizaje de español en un nivel arriba de los demás aprendices. Pero, si las similitudes le dan incentivo para que se lance a la producción de algunos enunciados en la lengua extranjera ya en el inicio de sus estudios, también le puede generar la falsa creencia de que esa tarea – aprender la lengua española – es muy fácil, ya que una lengua es comprensible por la otra, principalmente en el plano de la escritura.

Especialmente por esta segunda razón, existe una gran posibilidad de que esta clase de aprendiz tenga su interlengua fosilizada en el inicio de su proceso de aprendizaje, alcanzando un bajo nivel en la lengua extranjera, que fue lo que sucedió con los sujetos de este estudio. Con el propósito de evitar esa falsa creencia, varios investigadores destacan la importancia de un análisis contrastivo entre ambas lenguas para esos alumnos. Ese enfoque, aunque sea rechazado por algunos autores – FERREIRA (1995) menciona Richards & Sampson, Nickel, etc. –, ha sido defendido por algunos otros (ALMEIDA FILHO, 1995; SALINAS, 2005) para aprendices de una lengua extranjera próxima a la materna, por aclararles las diferencias tipológicas entre ambas lenguas.

Según Henriques (2005), el profesor, al adoptar el análisis contrastivo, debe primeramente trabajar las similitudes, para concientizar a los alumnos sobre las transferencias de reglas de la lengua materna a la lengua meta. “Enseguida, debe introducir las diferencias, que pueden generar interferencias: falsos cognados, expresiones idiomáticas, el uso de las preposiciones, el régimen preposicional, etc.” (HENRIQUES, 2005, p. 170). ALMEIDA FILHO (1995, p. 18) afirma que, “al nivel de la conciencia, la utilización de aspectos contrastivos salientes entre ambas lenguas puede llamar de nuevo un sentido de diferenciación que se anestesia en el confronto entre lenguas próximas.”

[traducción nuestra]. Almeida Filho continúa afirmando que parece inevitable decirle a ese alumno que él todavía no sabe bien la nueva lengua y enseñarle sus errores o inadecuaciones imperceptibles de otro modo.

Es importante decir que la adopción de este enfoque no implica el abandono de la enseñanza de las funciones comunicativas, pero éstas se integran a los textos orales y escritos – películas, músicas, reportajes, entrevistas, noticias, etc. – presentados a los alumnos a lo largo del curso. La principal cualidad del análisis contrastivo, en el caso de lenguas próximas, es la aceleración del aprendizaje, pues un brasileño que estudia el español no empieza ese proceso desde su estagio inicial. Así, pues, como se había dicho, el análisis contrastivo explota mejor esa proximidade lingüística y hace que los alumnos perciban las similitudes y diferencias entre ambos idiomas, y avancen más rápidamente en su estudio de la lengua extranjera.

Por último, creemos que ese aprendizaje se da con el trabajo con muchos, distintos y auténticos textos escritos y orales, lo que varios libros de Español LE, en sus estagios iniciales, no aportan. Además, es imprescindible que el profesor posibilite al alumno que (re)corrija sus propios textos, para aprimorarse, lo que no sucedió con los sujetos de este estudio. Y ésta es, a nuestro entender, la principal causa de sus equivocaciones.

### **Referências bibliográficas:**

ALMEIDA FILHO, J.C. Uma metodologia para o ensino de línguas próximas? In: \_\_\_\_\_ (org.) **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel Editorial, 1996.

CARVALHO, A. M. Estudo de atitudes linguísticas sobre o Português para Hispanofalantes: até que ponto o Portunhol é aceitável? In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. **Português para falantes de espanhol; ensino e aquisição**. São Paulo: Pontes, 2008.



CELADA, M.T; GONZÁLEZ, N.M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CORDER, P. A role for the mother tongue. In: GASS, Susan M., SELINKER, Larry (ed.). **Language transfer in language learning**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Inc., 1994. v.5, p.18-31.

FERREIRA, I. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 1995. p.39-48.

HENRIQUES, E.R. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

PERES, E. P. **Contato entre línguas**: subsídios linguísticos para o ensino de língua portuguesa para bilíngues em português espanhol. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte: UFMG, 1999. 235 p.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma. In: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHACHTER, J. A new account of language transfer. In: GASS, Susan M., SELINKER, Larry (ed.). **Language transfer in language learning**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Inc., 1994. v.5, p.32-46.