LA PROXIMIDAD ENTRE EL PORTUGUÉS Y EL ESPAÑOL, ¿FACILITA O DIFICULTA EL APRENDIZAJE?

Tania Beatriz Trindade Natel

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la lengua extranjera es favorecida cuando hay semejanzas con la materna. Sweet (1964) muestra que existe facilidad en términos de comprensión cuando se trata de lenguas afines y cita, como ejemplo, los pares español-portugués, dinamarqués-sueco e inglés-escocés. De la misma forma, Takeuchi (1980) afirma que las lenguas portuguesa y española poseen un pequeño número de palabras diferentes y una gran variedad de vocablos comunes.

Cuando se trata de lenguas cognatas, se sabe que la proximidad es un factor que favorece el aprendizaje, pues el proceso inicial es menos penoso y el avance de los aprendices en las primeras fases es notable. Según Almeida Filho (1995), hasta las personas poco ansiosas son capaces de arriesgarse, pudiendo avanzar y adquirir proficiencia más rápidamente en una legua próxima de que lo harían con lenguas tipológicamente más distantes, como el inglés. Así pues, las ventajas que la LM ejerce en la comprensión de la LE es, sin duda, factor que fuertemente condiciona esa facilidad.

El estudio de la proximidad influye, sin duda, en la pedagogía utilizada en el aula. En este sentido, se puede observar lo que dice Hoyos-Andrade: "Siendo el español y el portugués lenguas tan parecidas, tan hermanas, es más que evidente que no se puede enseñar el español a brasileños siguiendo los mismos esquemas y el mismo ritmo que se usan para enseñarles el inglés o el francés" (1993: 14). Se puede deducir de lo expuesto por el autor que hay, pues, imperiosa necesidad de tenerse en cuenta las cuestiones metodológicas específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español por hablantes de portugués.

ASELE. Actas XIII (2002). TANIA BEATRIZ TRINDADE NATEL. La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o difi...
Centro Virtual Cervantes

El presente estudio tiene la finalidad de investigar si la proximidad lingüística entre portugués y español, idiomas oriundos de la misma historia, puede favorecer la comprensión del español por aprendices brasileños iniciantes, así como averiguar si la proximidad lingüística existente entre esos dos idiomas proporciona ventajas en términos de aprendizaje del español para estudiantes principiantes brasileños, de distintas edades y niveles de escolarización.

Para eso, además de un repaso histórico de la formación de ambos sistemas, se realizó un conjunto de pruebas para poner de manifiesto los efectos de la proximidad lingüística. Las pruebas consistieron en someter a los sujetos del estudio a un conjunto de tests de comprensión escrita y oral.

Fueron 82 los aprendices principiantes que participaron del estudio. De los 82; 20 provenían de la enseñanza fundamental; 37 de la media y 25 de la superior. Los datos obtenidos fueron procesados mediante el programa informático de software estadístico Statistical Package for Social Science (SPSS). Tras la computación de los datos, fueron construidas tablas de frecuencia, seguidas de test de significancia para identificar predominancias y diferencias entre los grupos por medio de las pruebas Oneway-ANOVA y Scheffe.

FORMACIÓN DE LAS LENGUAS CASTELLANA Y PORTUGUESA

A continuación se hará un repaso histórico de la formación del castellano y del portugués, con la finalidad de mostrar algunas particularidades que hicieron próximos a ambos idiomas, sin enfocar aspectos lingüísticos específicos.

El primer acontecimiento importante que convirtió el castellano y el portugués en idiomas afines, unidos por lazos fuertes de latinidad, fue, sin duda, la presencia de agricultores y soldados, invasores romanos de la Península Ibérica en el año 218 a. C. Ellos cambiaron la situación lingüística de la región, con la ayuda de la Iglesia Católica que sirvió de vehículo de difusión del latín, por medio de los cultos. Fue extremadamente relevante la influencia del latín en la formación de la lengua castellana y portuguesa, pues la mayoría de las palabras de ambas lenguas provienen de ese idioma.

La segunda influencia en la constitución de los dos idiomas sucedió con la invasión de los germánicos en el año 409 d.C. Según Scarpa, Gajardo y Olivier (1979), los germánicos tuvieron, para la Península Ibérica, importancia fundamental: pues la separaron del mundo romano. Entonces, por

Centro Virtual Cervantes

primera vez, sería constituida en Hispania una unidad política, con determinación de un espacio lingüístico nuevo; las innovaciones lingüísticas de otras regiones difícilmente serían diseminadas por Hispania y las de ésta quedarían limitadas al espacio geográfico. Tal aislamiento contribuyó al proceso acelerado de diversificación lingüística del latín y también a la rápida formación de un romance hispánico, del cual, en el futuro, se originarían las 3 lenguas: el castellano, el gallego-portugués y el catalán.

Otros hechos importantes en la constitución de las lenguas portuguesa y castellana fueron: la invasión árabe en el año 711 d.C. y, años más tarde, la guerra de la Reconquista de los cristianos contra los moros, dando origen al Estado Portugués. Como, en el "Condado Portucalense" (hoy Portugal), había una variedad lingüística distinta de la que surgió en Galicia, pasó, entonces, a llamarse portugués la lengua del Reino de Portugal y castellano la lengua de la mayoría de las regiones cercanas.

RESULTADOS

Se puede verificar en el Cuadro 1 como los sujetos investigados se comportan en cuanto a los tests de comprensión escrita, oral y a las expresiones de mando utilizadas por los profesores para conducir el aula (las llamé de cuestiones de "gerenciamento") para averiguar la proximidad en términos de comprensión y algunas posibles ventajas de tal similitud.

Centro Virtual Cervantes

CUADRO 1. Resultados generales de las medidas descriptivas relativas a los instrumentos que averiguan comprensión escrita, oral y comprensión de las expresiones de "gerenciamento" de los tres grupos juntos.

MEDIDAS	**COMPRENSIÓN ESCRITA N = 82**	**COMPRENSIÓN ORAL n = 82**	**EXPRESIONES DE "GERENCIAMENTO" n= 82**
Media	70,14	78,35	80,06
Moda	72,14	79,17	80,00
Desvío-patrón	11,26	9,50	7,17
Mínimo	44,83	50,00	60,00
Máximo	96,55	100,00	100,00
Comprensión escrita	---	---	---
Comprensión oral	p = 0,000*	---	---
"Gerenciamento"	p = 0,000*	p = 0,508	---

***valor significativo**

Como se puede observar, el promedio de aciertos de los tres grupos juntos, referente a la comprensión escrita (70,14), oral (78,35) y "gerenciamento" (80,06) fue alta. Los resultados presentados en el Cuadro 1 muestran que los alumnos comprenden menos los textos escritos y más los orales. No hubo diferencia significativa entre la comprensión oral y el "gerenciamento", (p = 0,508); aunque los estudiantes hayan entendido mejor las expresiones de "gerenciamento", los resultados fueron muy similares a los de la comprensión oral, por tanto no significativos estadisticamente.

Cuando se discute, en la literatura, dificultad textual, la comprensión de 70% o por encima de 70% es considerada buena para el grupo de alumnos con que se trabaja. Los datos expuestos en el Cuadro 1 revelan que todas las habilidades textuales tienen nivel de comprensión por encima de 70%. Por tanto, los textos que constituyeron el instrumento son adecuados para el trabajo en el aula.

Los resultados del CUADRO 1 referentes a la comprensión escrita, oral y al "gerenciamento" fueron comparados estadísticamente, según el nivel de

Centro Virtual Cervantes

escolarización de los aprendices, por la prueba Oneway ANOVA, acompañada del test de Scheffe, estando los resultados expuestos en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Comparación de los resultados que verifican: comprensión escrita, oral y comprensión de las expresiones de "gerenciamento", por niveles de escolarización.

GRUPOS	**RESULTADOS**					
	Comprensión escrita		**Comprensión oral**		**"Gerenciamento"**	
	Media	**Desvío-patrón**	**Media**	**Desvío-patrón**	**Media**	**Desvío-patrón**
Enseñanza Fundamental N = 20	66,03	9,64	80,00	11,51	80,50	3,94
Enseñanza Media N = 37	68,12	9,83	76,68	7,63	77,43	6,73
Enseñanza Superior N = 25	76,41	12,17	79,50	9,31	83,60	8,35
F	6,598		1,118		6,279	
P	0,002*		0,332		0,003*	
Fundamental x Media	p = 0,775		p = 0,436		p = 0,268	
Fundamental x Sup.	p = 0,003*		p = 0,984		p = 0,315	
Media x Superior	p = 0,013*		p = 0,502		p = 0,003*	

*** valor significativo**

En los resultados expuestos en el Cuadro 2 fue constatada diferencia significativa, es decir, hubo habilidades en las cuales los estudiantes obtuvieron mayor rendimiento en la comparación entre los alumnos de la

Centro Virtual Cervantes

enseñanza fundamental y superior en la comprensión escrita, y entre los de la media y superior en comprensión escrita y "gerenciamento". Las demás diferencias no fueron estadísticamente significativas. A pesar de eso, todos los índices de comprensión, incluso los no significativos, son elevados.

Además del análisis estadístico que muestra como los grupos se diferencian en la habilidad de comprender el español escrito y oral, es importante observar los promedios relativamente altos de desempeño de los distintos grupos en los varios ejercicios. A pesar de las limitaciones de los tests de señalar (V) o (F) y de simple elección, el promedio de aciertos proporciona claras indicaciones de que los alumnos poseen una buena comprensión del español escrito y oral.

En los resultados expuestos se realizó un análisis de las cuestiones de interpretación de cada texto para determinar el grado de dificultad de cada una, para cada uno de los grupos integrantes de la muestra: enseñanza fundamental, media y superior, siendo calculados los porcentuales de respuestas correctas para cada cuestión.

Tal análisis fue importante por dos razones: 1º) detectar si el número de aciertos y de errores en cada cuestión no fue aleatorio; 2º) verificar si las cuestiones con mayor número de aciertos son lingüísticamente parecidas en los dos idiomas y si el mayor número de errores se puede atribuir a la falta de similitud de las expresiones utilizadas en la LE, con las existentes en la LM.

Con respecto a los porcentuales referentes a las cuestiones que averiguaron la comprensión de expresiones de "gerenciamento", las 4 con mayor cantidad de aciertos fueron: 2) "Perdóname" (97%) ; 14) "De acuerdo" (100%); 18) "¡Cuidado, esto es un error muy fuerte!" (99%) y 19) "Muy bien" (100%), mientras las 4 cuestiones que los aprendices se equivocaron más fueron: 5) "Repite otra vez" (67%); 10) "Hasta pronto" (39%); 17) "Listo" (34%) y 20) "¡Ojo!" (13%).

Se puede observar, en las cuestiones presentadas, que el mayor número de aciertos ocurrió en las cuestiones muy similares al portugués: 2) "Perdóname"; 14) "De acuerdo"; 18) "¡Cuidado, esto es un error muy fuerte!" y 19) ¡"Muy bien"!.

Ya en las cuestiones 10) "Hasta pronto"; 20) " ¡Ojo!" y 17) "Listo", en que los aprendices manifestaron mayor dificultad, existen vocablos distintos de los de la lengua materna, con excepción de la cuestión 5) "Repite otra vez", esta última muy parecida al portugués.

Esta análisis fue presentada como un ejemplo de las demás (comprensión escrita y oral), en que los resultados fueron semejantes. En las tres, se puede observar que los aprendices comprendieron mejor las cuestiones parecidas al

Centro Virtual Cervantes

portugués, aunque se hayan equivocado en algunas semejantes en ambos idiomas. Esto muestra que la similitud del portugués con el español facilita la comprensión, pero no la garantiza, una vez que hay otros factores relevantes imbricados en el proceso de comprensión.

CONCLUSIONES

Basándose en los resultados se puede concluir que: la proximidad entre LM y LE facilita la comprensión de la lengua extranjera y, consecuentemente, el aprendizaje de la misma por estudiantes brasileños, incluso en los estadios iniciales de la enseñanza. Tal constatación, pedagógicamente, permite la introducción del texto para la comprensión escrita y oral en español desde las primeras clases, además de posibilitar al profesor poder dirigir las actividades del aula en la lengua meta, tanto en fases iniciales como en fases posteriores del aprendizaje.

En cuanto a la implicación especificamente pedagógica, los datos de este estudio pueden orientarnos a una didáctica distinta que tenga en cuenta los conocimientos previos de los aprendices y la proximidad entre portugués y español como aliados en la enseñanza del español a brasileños, una vez que el considerable conocimiento previo que trae el estudiante lusobrasileño para el ambiente de aprendizaje, además de facilitar el trabajo con textos y hablar en español ya en las primeras etapas del aprendizaje, también funciona como un medio facilitador de la comprensión y puede ayudar a la (re)estructuración del conocimiento lingüístico, resultando más fácil cuando hay elementos de sustentación. En este sentido, la lengua portuguesa ofrece subsidios para comprender la lengua española. Esto es corroborado por AUSUBEL (1968), para quien el aprendizaje "significativo" necesita de la integración, estando ésta inculcada en la relación entre el conocimiento nuevo y la estructura cognitiva existente, o sea, en el conocimiento previo. Así, un nuevo concepto será sentido si se relaciona a las experiencias pasadas del aprendiz, es decir, si encuentra un armazón estructural donde pueda instalarse.

BIBLIOGRAFÍA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. (org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas
próximas*?* In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. (org.). *Português para estrangeiros interface*
com o espanhol. Campinas: Pontes, p. 13-20, 1995.
AUSUBEL, D.P. *Educational psychology*: *a cognitivve view*. New York: Holt, Rinehart and

Centro Virtual Cervantes

Winston, 1968.

BRUNER, J.S. *Actual minds, possible worlds*. Londres: Harvard University Press, 1986.

CAMORLINGA, R. *Níveis de interferência lexical na aprendizagem do espanhol por estudantes brasileiros.* Florianópolis, 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFSC.

CORDER, S. P. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In:

ELLIS, R. *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERREIRA, I. A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. S. P. de. (org). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, p. 39-47, 1995.

HOYOS ANDRADE, R. E. Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos.*Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, V. 3, p. 11-15, 1993.

SCARPA, R. E., GAJARDO, F. A. e OLIVIER, A. M. *Literatura viva*. Chile: Universitária, 1979.

SELINKER, L. *Interlanguage* International Review of Applied Linguistics. In: LICERAS J.M. La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor Dis, p. 79-95, 1992.

STÖRIG, J.H. *A aventura das línguas*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

SWEET, H. *The practical study of language*: *A guide for teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press, 1964.

TAKEUCHI, N.N. *Um estudo de interferência lexical.* Curitiba, 1980. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPR.

ULSH, J.L. (Org.) *From Spanish to Portuguese*. Washington: Foreign Service Institute, 1971.

VANDRESEN, P. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN & VANDRESEN (org.). Tópicos de lingüística aplicada – O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, p. 75-95, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *Thought and language.* Cambridge: MIT Press, 1962.

Centro Virtual Cervantes