La fosilización del error en los estudiantes lusófonos de E/LE en Galicia

Beatriz P. Suárez Rodríguez
Universidade de Vigo[1]

Resumen

Desde hace más de 20 años, la *Universidade de Vigo,* en Galicia, imparte cursos de español como lengua extranjera a alumnos de toda Europa, pero, sin duda, los hablantes lusófonos tienen una gran presencia en nuestras aulas.

Los alumnos lusófonos se comunican con los hablantes de español de Galicia de manera eficaz rápidamente; como contrapartida, fosilizan gran número de errores. En esta comunicación se abordarán temas como que el alumno deba aprender el español de la zona en la que lo estudia sin perder de vista el hecho de que, quizás, los examinadores de pruebas oficiales puedan penalizar ciertos usos dialectales del español. Así, nos incardinamos en la línea temática de *El papel de la lengua materna y el aprendizaje de ELE/L2 en contextos multilingües*.

1. Contextualización

La *Universidade de Vigo* organiza cursos de español como lengua extranjera desde hace más de 20 años. No existe ningún tipo de condicionante para ser alumno de estos cursos, sin embargo, la mayoría de aprendientes son estudiantes universitarios de intercambio, principalmente europeos del programa Erasmus, pero también estadounidenses y brasileños.

Sin ninguna duda, el número de estudiantes lusófonos ha ido creciendo cada año en los tres campus de la *Universidade de Vigo* (Vigo, Pontevedra y *Ourense*), lo cual no es de extrañar, por varios motivos. Desde el punto de vista idiomático, Galicia es una comunidad bilingüe en la que español y gallego son lenguas oficiales; en el ámbito universitario, todos los documentos oficiales están escritos en gallego y, además, los docentes pueden impartir sus clases en la lengua que deseen. La proximidad del portugués con el gallego es un claro incentivo, pues los alumnos saben que, aunque no hablaran nada de español, los gallegos les comprenderían con poca dificultad.

Por otro lado, no podemos dejar de lado la proximidad geográfica de Vigo con el Norte de Portugal ni los grandes vínculos culturales que vinculan ambos territorios secularmente y, por extensión, con Brasil, de hecho, podríamos entender el concepto de lusofonía con un todo idiomático-cultural que relacionara Galicia, Portugal y Brasil a través de la lengua y de diferentes manifestaciones culturales y artísticas tales como la literatura, la música...

1. Este artículo se enmarca dentro de las investigaciones llevadas a cabo por el grupo de investigación GRILES (Universidade de Vigo) en el proyecto "O acceso á educación universitaria galega en Lingua de sinais (LS): análise, deseño e elaboración de probas para a avaliación das competencias" (Referencia: 10 PXIB 302 020 PR), proyecto concedido en la convocatoria del Plan Galego de I+D+i por la Xunta de Galicia.

Creemos que esta doble perspectiva idiomática y cultural impulsa al alumno a decidir estudiar español en Vigo y, también, favorece que su filtro afectivo baje, de tal modo que reciba una gran cantidad de aducto comprensible. Así "El filtro afectivo es un bloqueo mental que evita que el estudiante utilice el input inteligible que recibe para la adquisición del lenguaje" (Krashen 1985: 2) y, por tanto, un filtro afectivo alto dificulta el aprendizaje, mientras que un filtro afectivo bajo lo favorece, por lo que "el alumno se involucra en la conversación y se siente un potencial miembro de la comunidad que habla la lengua meta" (TORGA 2012: 6).

Como contrapartida, a estos alumnos a los que les resulta ventajoso aprender español en Vigo, también les resulta muy costoso detectar los errores que cometen en español resultado de la interferencia de su lengua, no sólo porque no pueden recurrir a su *monitor* (Krashen 1985: 1-2) para detectar las incorreciones en la producción y corregirlas, sino porque los hablantes de español de Galicia tampoco apreciarán como errores muchas de estas producciones, acostumbrados como están a la alternancia de códigos, especialmente en situaciones informales.

En los casos de estos tipos de hablantes, estaríamos antelo que hemos dado en llamar situación de la *Pirámide invertida* o *metáfora del escalador*, pues una gran facilidad inicial (para la comunicación real y efectiva) se convierte en una gran dificultad, a medida que avanza el proceso, a la hora de eliminar los errores, de frenar o evitar su fosilización.

2. El proceso

Cuando un estudiante de ELE decide aprender español, y especialmente cuando opta por una comunidad bilingüe, caben plantearse ciertas cuestiones, que paso a formular:

1. ¿Cuál es el concepto de error que se maneja en el ámbito de enseñanza-aprendizaje del alumno?
2. ¿Qué tipo de errores comete el alumno?
3. ¿Cómo atenuar la fosilización del error?
4. ¿De qué manera la alternancia de códigos (AC) influye en el español del alumno lusófono que aprende ELE en Galicia?
5. ¿En qué medida los examinadores de pruebas oficiales (DELE, ACLES) pueden interpretar características propias del español de Galicia (Vigo) como errores?

Esta comunicación intenta responder a estas cuestiones.

"Los errores que aparecen en el uso de una lengua extranjera son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y para el investigador por la información que proporcionan sobre el proceso de aprendizaje" (Corder 1967 citado en Liceras 1932: 35). Partimos, nosotros también, de esta noción de error a la hora de a la hora de abordar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y nuestro propio modelo de enseñanza. Y lo hacemos desde la fase 0, el momento en el que los aprendices todavía no están recibiendo clases, pero ya han iniciado el mecanismo de aprendizaje, pues han de enfrentarse a una prue-

ba escrita mediante la cual se les clasificará por grupos-nivel.[2] En la mayoría de los casos, la prueba es fiable y los alumnos muestran un equilibrio entre el número de aciertos en la parte test (66 preguntas con respuestas cerradas, 3 opciones), su capacidad para redactar un breve texto en pasado y su período de estudio-aprendizaje anterior al que van a iniciar (se les pregunta si han estudiado español antes, dónde y durante cuánto tiempo). Pero, con los hablantes lusófonos, la situación cambia por completo.

Los futuros alumnos portugueses o brasileños pueden fácilmente obtener una puntuación de 50 sobre 66 sin haber estudiado nunca antes español y habiendo escrito todo el pequeño texto en portugués (cuando no lo han dejado en blanco, por ejemplo) Estamos ante aprendices con un altísimo nivel de comprensión y un nivel 0 de expresión. Esta peculiaridad dificulta enormemente su asignación a un grupo-nivel, ya que no son alumnos iniciales absolutos (como podrían serlo alumno finlandeses que jamás hubieran estudiado español antes), pero tampoco poseen competencias gramaticales de los alumnos, alemanes o polacos, por ejemplo, de los niveles B1-B2 con los que se les debería clasificar si atendiéramos a la puntuación obtenida en el test exclusivamente.

Mostramos a continuación 4 ejemplos de preguntas del test de clasificación para que el lector pueda valorar dos casos de alumnas que han realizado el test:

54. A: ¿Dónde estará Elsa ahora?
B: estas horas, supongo que ya _____ a París.
a) llegará
b) habrá llegado
c) llegaba

55. A: ¿Qué hacemos esta noche? Tengo ganas de salir.
B: Lo que tú _____, a mí me da igual.
a) quieres
b) quieras
c) querrás

Figura 1

61 A: Son las cinco y media. _____ mi hermano ya no vendrá; es demasiado tarde.
B: Seguramente habrá ido a casa.
a) No creo que
b) Me temo que
c) Me sorprende que

64 A: Creo que te has perdido. Ya hemos pasado dos veces por aquí.
B: Me parece que tienes razón. Hace rato que _____, y no sé cómo salir de aquí.
a) damos una vuelta
b) estamos dando vueltas
c) nos damos la vuelta

Figura 2

2. El CDL realiza estas pruebas idénticas en sus tres campus (Vigo, Orense, Pontevedra), con el modelo que aquí describimos, desde hace cinco años. Se trata de un modelo tipo test, con 3 opciones de respuesta y un total de 66 preguntas. La persona que corrige, divide las respuestas en bloque A, B, C y se toman en cuenta el número de aciertos por bloque para considerar si el alumno es de Nivel A1, A2, B1, B2 o C1, no sólo la suma total de aciertos. Por otro lado, el alumno debe redactar un breve texto inicial sobre cómo fue su primer día en España; esta redacción es determinante para clasificar.

Así, según los datos recogidos, nos encontramos ante casos como el de esta alumna (LSFS), de Brasil, que se realizó el test el 17-septiembre de 2012, que no había estudiado antes español, que obtuvo un total de 40 puntos, que incluso respondió adecuadamente a preguntas muy avanzadas, que podría estar en un nivel B1, pero que a la hora de escribir deja el test en blanco y sólo indica, en relación con sus preferencias horarias: "*Posso somente em lunes e jueves".* Así, en cuanto a producción escrita, quizás estaría entre un A1-A2.

La alumna SC, alemana, con 2 años de estudios previos de ELE, ha obtenido sólo 27 aciertos en el test, ninguno entre las preguntas 50-60, lo que la situaría entre el nivel A2-B1. En este caso, la parte de expresión escrita, nos lleva a clasificarla en nivel B1. Caso opuesto diametralmente al anterior:

> El año pasado, fui ~~en~~ a Brasil para visitar Ø una amiga que vivé en Sao Paulo. Fuimos tambien a Rio de janeiro y hemos visitado el Corcovado y además el Pao de azuzar. Fue fantástico. Despues Ø nuestra viaje a Rio de Janeiro, fuimos a Buenos Aires para una estancia de una semana. Poco tiempo, de verdad, pero mejor que nunca la visita. He disfrutado tanto esta viaje porque los lugares me han encantado y la comida también.
> Me gustaría viajar al Latinamerica otra vez!

Como vemos, son los errores a la hora de producir, los que nos ayudan más certeramente a conocer, a través de su interlengua, el nivel de ELE del aprendiz, lo cual facilita la integración en el grupo-nivel más adecuado para el alumno. Somos conscientes que una asignación incorrecta afectará decisivamente a todo el proceso. Somos también conscientes de que la observación de la interlengua, en cada una de sus fases, aporta datos cruciales.

Varón López (2012: 9-11) recoge los postulados de Selinker y nos muestra los 5 tipos de interlengua que se pueden encontrar en un aprendiz. Así, en nuestros estudiantes lusófonos se pueden ejemplificar como sigue:

1. La transferencia de la L1:[1] "Así que no sabemos aún si él es *mismo* presumido o si solo le consideran así porque le envidian"

2. La sobregeneralización de las reglas de la L2:[2] "María casó con Juan" >> se casó

3. La transferencia de instrucción:[3] "Así se deduce que él es un hombre presuntuoso, aunque no llegamos a percibir si esa es una realidad porque nunca dice como los otros lo *vean*, pero en la obra original sí." >> ven).

1. Se toma un elemento lingüístico de la L1 (palabra, estructura...) y se usa como si fuera propio de la L2. Se produce, por ejemplo, en la llamada traducción literal y es una de las estrategias más comunes en todos los niveles (Ejemplo: En verano fui al mar > En japonés suele usarse *mar* en contextos en los que en español se usa *playa*) (Varón López 2012: 9)
2. Se aplica una regla de la L, a todas las situaciones parecidas, traspasando los límites de su uso correcto. Se produce, por ejemplo, cuando el aprendiz hace regular una forma verbal que es irregular (Ejemplo: No sabo francés >> La 1ªpersona del singular del verbo saber es irregular: *sé*) (Varón López 2012: 10)
3. A partir de la explicación o la enseñanza formal, el aprendiz intenta aplicar los nuevos conocimientos sin conocer bien los límites de su uso. Ocurre, por ejemplo, después de aprender la conjugación del Presente de Subjuntivo (Ejemplo: Mi hermana trabaje en un banco.> > En este caso habría que usar el Presente de Indicativo: *trabaja*). (Varón López 2012: 10).

4. Las estrategias de aprendizaje:[4] "Aunque eso era inevitable para *encortar* la adaptación, la verdad es que si pierde momentos de descripción de rara belleza y que hacen de la obra original tan extraordinaria." *Encurtar* > Encortar > acortar).

5. Las estrategias de comunicación:[5] "El Magistral *no se preocupa con* los problemas alrededor aunque los vea y mismo que tengan que ver con la Iglesia, porque está enfocado en él mismo y no en los problemas de los otros" >> preocuparse por).

Son los diferentes estadios de la Interlengua del alumno y el concepto de error como síntoma, parte del progreso del alumno y no como problema (Varón López 2012: 6) los que nos llevan a establecer comparaciones entre el gallego y el español de Galicia con el portugués, para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos mediante la predicción de posibles dificultades y la fosilización de errores futuros.

Dese esta doble perspectiva, podemos hablar de errores que se corresponden con el gallego (ECG) y de errores por alternancia de códigos (EAC).

2.1 El proceso: ECG

Somos conscientes de que los alumnos lusófonos que estudian español en Galicia fosilizan los mismos errores, o similares que aquellos que, por ejemplo, lo estudian en Portugal,[6] partir del gallego como base de comparación para predecir dificultades con el aprendizaje del español ayuda a prevenir errores y crea un clima afectivo positivo en el aula. Enumeramos algunos aspectos que tomamos en cuenta:

1. El género gramatical: para el alumno lusófono es complicado predecir cuándo en español habrá un cambio o cuándo habrá conservación en relación con la L1. En líneas generales, la situación es la misma que con el gallego y el español. Así, sucede en palabras como: *sal / árbol / calor/ puente / árbol / nariz/ leche/ el nombre de las letras / las palabras terminadas en –aje*.

2. Los numerales: el numeral cardinal *dos* es variable en cuanto al género en gallego y portugués, pero no en español. El numeral ordinal *primero* tiene una forma *primer* ante sustantivo masculino singular en español, pero no en gallego y portugués.

3. El sistema verbal del español presenta formas irregulares que en gallego y en portugués son regulares. Es el caso de las irregularidades vocálicas y consonánticas del presente en verbos como *pensar* o *doler*, regulares en gallego y portugués.

4.Se intenta facilitar la organización de los conocimientos de la L2, y para ello se simplifican las reglas en busca de asociaciones con conocimientos previos (Ejemplo: Quiero saber más sobre la económica de Latinoamérica >> Tal vez por influencia del inglés *economics*, se usa el adjetivo *económico/a* como si fuera el sustantivo *economía*). (Varón López 2012: 11).

5. Se emplean para compensar alguna carencia que puede impedir una buena comunicación. Esto se aprecia en la expresión oral cuando el aprendiz concentra su atención, ya sea consciente o inconscientemente, en los aspectos que le parecen más adecuados y a veces descuida los que le parecen menos relevantes o que requieren un esfuerzo que no juzga necesario (Ejemplo: Soy Ø Japón >> Omite la preposición *de* por tratarse de un elemento gramatical, carente de significado, y sólo emplea las palabras que tienen un contenido semántico). (Varón López 2012: 11)

6.Aunque no estamos realizando un estudio pormenorizado de casos, la observación como docente de ELE en Vigo, Orense Pontevedra y Braga (Universidad Católica de Braga, Portugal) nos lleva a esta aseveración.

Esto sucede en todo el paradigma verbal. Por otro lado, en gallego y portugués no existen los mismos verbos pronominales que en español.

4. Tanto en gallego como en portugués la preposición *a* expresa tiempo en construcciones como *a la tarde, a la noche* en lugar de la preposición *por* del español.

5. Los verbos *acordarse de* y *recordar* del español, presentan los mismos problemas y cruces en la interlengua de los gallegos que hablan español que de los estudiantes portugueses.

6. La *descolocación pronominal* es habitual en los aprendices lusos, cuyo sistema pronominal tiende a la enclisis, como el del gallego, y no a la proclisis, como el del español.

7. Coinciden gallego y portugués en la perífrasis *Ir + Ø infinitivo* que no se corresponde con la española *ir a + infinitivo.* Son también usos del gallego y del portugués el verbo *tener* como auxiliar en lugar del español *haber.*

8. Tanto en gallego como en portugués, el sistema verbal es más reducido que en español, pues no hay formas compuestas con *haber.* Podríamos hablar incluso de una neutralización de las formas indefinido / perfecto en el indicativo e imperfecto de subjuntivo/ pluscuamperfecto de indicativo.

2.2 El proceso: EAC

Pudiera parecer el bloque anterior un listado de tantos que indican similitudes o diferencias entre lenguas, sin embargo, muchos de los casos citados se reproducen en el español de Galicia, forman parte, por tanto, del sistema, de modo que los estudiantes de ELE los reproducirán también. Estos son casos complicados, pues no queda claro que deban considerarse errores. Sí, serían errores, por el contrario, ciertas palabras presentes en los documentos oficiales de la universidad (lugar donde aprenden español los alumnos a los que nos referimos) escritos en gallego y que los alumnos no distinguen del español; así, la mayoría de alumnos termina diciendo *universidade*, *sinatura* o rúa en lugar de *universidad*, *asignatura* o *calle*.

Estamos ante una situación complicada. El alumno estudia español en una comunidad bilingüe, por tanto puede encontrarse con el problema de no ser capaz de reconocer que algunas de las palabras que oye o lee no son español, sino gallego (de este modo se estarían fosilizando errores, ya que estas palabras se asemejan a otras de su propia lengua); pero, por otro lado el alumno estaría expuesto a las peculiaridades del español de Galicia, no solo del gallego, (al contrario que en el caso anterior, no las consideramos errores) entre ellas, la AC:

> Situación conversacional que se produce en zonas multilingües cuando en el discurso en la lengua A se incrustan elementos de la lengua B, C, D... De manera total o parcial (calco, entonación, léxico, gramatical) Esto puede darse en individuos cultos conocedo-

res del código de cada lengua, por lo que estamos ante un recurso discursivo más o menos consciente y con un claro significado pragmático (Vázquez Veiga 2003: 596).

Hablamos entonces de casos como:

1. El uso de *¿y luego?*, calco de la gorma gallega *¿e logo?,* no para expresar tiempo, sino causa (con el significado de *¿y eso?)*

2. La expresión *no dar hecho* calco del gallego *non dou feito* que significa no *ser capaz de / no dar abasto con.*

3. El uso de *home, muller, filliño/a* por *hombre, mujer, hijo/a.*

4. El uso *de pota, colo, reseso* por *olla, regazo, rancio.*

5. Determinada entonación, en especial para dotar de humor a determinados discursos. El uso de refranes (Ej: *Nunca choveu que non escampara* para aludir a que toda circunstancia, por mala que sea, al final termina).

6. En zonas del sur de Galicia, el uso sistemático de *escuchar, mirar y quitar* por *oír, ver y sacar*.

A nuestro juicio, estas características pragmático-discursivas propias del español de Galicia y fruto de la AC no sólo no constituyen un error si aparecen en el discurso de un aprendiz de ELE, sino que, muy al contrario acercan el *otuput* del aprendiz al de un nativo, por tanto, un estudiante que asimilara e hiciera suyas estas características, sería un buen aprendiz.

3. Conclusiones

Consideramos el error como parte del proceso. Por tanto, intentamos adelantarnos indicando ala alumno cuáles podrían llegar a ser sus posibles dificultades al aprender ELE siendo lusófono, pero también sus posibles ventajas en comparación con otros aprendientes.

El estudiante lusófono que aprende ELE en Galicia fosiliza errores que fosilizan los alumnos lusófonos que estudian en Portugal, por ejemplo, pero también incorporan otros propios de Galicia, en especial léxico propio del ámbito universitario, tanto docente como administrativo, pues el gallego es la lengua exclusiva de muchos documentos oficiales.

El español de Galicia posee ciertas características, léxicas y morfosintácticas, a las que hay que sumar la AC. El estudiante que las incorpora a su discurso se asemeja a un nativo, por tanto, sus producciones son correctas. Por lo tanto, creemos que los examinadores oficiales deberían recibir formación específica que no les llevara a penalizar ciertos usos como errores. Un Extranjero que habla con un nativo de cualquier zona en la que se hable español, está muy cerca de ser nativo.

Bibliografía

KRASHEN, S. (1997): "The monitor model for adult second language performance" en M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (Eds), *Viewpoints on English as a Second Language*, NewYork Regents, 152-161. Traducido en Liceras 1992.

LICERAS, J. M. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua,* Madrid: Visor.

TORGA, Mª C. (2012): "Vigotsky y Krashen: zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera" [en línea]. *http://www.educared.org/global/educared/contentdisplay?EDUCARED_SHARED_CONTENT_ID=11632253* [Consulta: 10 de julio de 2012].

VARÓN LÓPEZ, A. (2012): "Fosilización y Adquisición de Segundas Lenguas _ASL_", 101-128 [en línea]. *http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf* [Consulta: 10 de julio de 2012].

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2003): "Pero ya hablé gallego, lle dixen eu...: análisis de un caso de alternancia de códigos en una situación bilingüe", *ELUA*, 17, 589-606.