La recepción de los pronombres en estudiantes lusohablantes brasileños de español desde el punto de vista cognitivo

Alfonso Hernández Torres
Instituto Cervantes de Brasilia

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio trataremos algunos de los problemas que ofrecen los pronombres de complemento directo (CD) y de complemento indirecto (CI) en español en el proceso de adquisición o aprendizaje de estudiantes brasileños en su conceptualización y automatización.

En primer lugar presentaremos el modelo descriptivo de la gramática cognitiva (Langacker) y la visión operativo-funcional del aprendizaje de una segunda lengua propia de los estudios sobre el procesamiento del input (Van Patten) para ocuparnos del uso diferencial de los pronombres CD y CI en español, así como la colocación del pronombre, orden de palabras y funciones.

Pasaremos también por la obtención de datos de estudiantes que están en el proceso de aprendizaje para facilitarnos nuestra investigación y poder detectar donde se produce la dificultad, para la evaluación y prevención de errores, una recopilación de datos que hemos llevado a cabo con nuestros estudiantes a partir de un cuestionario de la investigadora Astrid Huygens que nos presenta un gran número de preguntas teniendo en cuenta la elicitación para la identificación de áreas problemáticas en el proceso de aprendizaje de ELE por parte de hablantes de portugués, tanto para los problemas de comprensión o conceptualización de las distintas formas y construcciones como para los relacionados con la automatización de esas estructuras. El caso concreto que analizaremos y, que a su vez contempla los *Niveles de referencia para el español* del Instituto Cervantes, es el leísmo, un fenómeno polémico y que ofrece muchas dificultades a estudiantes brasileños ya que debemos enseñarlo como error aceptado en el caso de complemento directo de persona masculino. Para enseñar este tipo de cuestiones tomamos la gramática cognitiva como recurso, una imagen vale más que mil palabras y asociar una imagen con un concepto está demostrado que facilita el aprendizaje a estudiantes en su proceso de adquisición o aprendizaje.

Finalizaremos nuestro estudio con un acercamiento contrastivo de algunos aspectos de los sistemas de pronombres personales del portugués y el español. Los pronombres personales y, en particular, los pronombres átonos o cíclicos, que constituyen uno de los temas más complicados para el estudiante de ELE, tanto para su comprensión como para su automatización. Creemos que la perspectiva

aportada por la Gramática Cognitiva en los estudios contrastivos aplicados a la enseñanza de la lengua resultará muy productiva tanto en relación con los problemas descriptivos como en la indagación de los procesos de aprendizaje.

LA GRAMÁTICA COGNITIVA COMO RECURSO

Siempre que tenemos que explicar gramática nos encontramos con el problema que tenemos que transmitir dichos contenidos de una forma amena y cercana al mundo de nuestros estudiantes, enseñar gramática a extranjeros no es fácil ya que es un territorio bastante arduo para ellos y pertenece a nuestra labor docente transmitir de una forma adecuada aquellas estructuras que van a tener que usar en los contextos comunicativos de su lengua meta. Siguiendo a Alejandro Castañeda Castro en su artículo *«Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la gramática cognitiva a la enseñanza de español LE»* que a su vez parte de las ideas de R. W. Langacker en su obra *Foundations of Cognitive Grammar* nos informa que a la hora de realizar su trabajo conjunto con R. Alonso Raya, P. Martínez Gila, L. Miquel, J. Ortega y J. P. Ruiz Campillo para la elaboración de la *Gramática básica para el estudiante de español* y de la cual somos seguidores fanáticos, que se encontraron con un gran problema a la hora de plantear descriptores pedagógicos que trataran los diferentes aspectos de la gramática en español; que a su vez estuvieran planteados de una forma cercana al universo vital del alumno y al campo en el que lo iba a desarrollar, tenían que basarse en «la flexibilidad y el realismo descriptivos basados en el uso» (Castañeda, A. 2006, p. 11) por tanto tenían que elaborar descriptores lo suficiente sencillos para su comprensión y reales a aquella realidad en la que el estudiante de segunda lengua se encontraba; deberían ser «fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos, la adecuación psicológica del modelo, el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales, la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual) y la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas». (Castañeda, A. 2006, p. 11.)

Muchas veces la comprensión de signos lingüísticos llevan consigo representaciones conceptuales que pueden ser muy diferentes o pueden tener perspectivas diferentes de una misma escena. Nuestros estudiantes se pueden encontrar con el problema de no saber interpretar lo que le planteamos, ya que pueden tener una percepción muy diferente los unos de los otros. Trabajar con imágenes lingüísticas nos puede llevar a una interpretación bien diferente, esto se puede relacionar con la idea de que un mismo concepto se puede interpretar de muchas formas, al igual que una estructura gramatical puede ofrecer diferentes combinaciones.

> La comprensión de los signos lingüísticos como portadores de representaciones conceptuales que en muchas ocasiones se oponen entre sí por ofrecer imágenes o perspectivas distintas de una misma escena objetiva concebida. (Castañeda, A. 2006, p. 12.)

Aquellas diferencias se pueden asociar a condiciones discursivas distintas, contextos diferentes donde se da la comunicación, sin olvidar los factores psicológicos en la recepción de una imagen. A continuación le presentaremos un ejemplo de imágenes lingüísticas que está recogido en el artículo de Alejandro Castañeda «Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva en la enseñanza de español como lengua extranjera» que nos está sirviendo de referencia para nuestro estudio. Si nos quedamos observando la siguiente imagen durante algunos segundos, la primera idea que llegará a nuestra memoria pertenecerá a nuestra realidad personal y por tanto a nuestra propia subjetividad o lo que es lo mismo, a nuestro propio conocimiento del mundo. A la hora de presentar una imagen para enseñar gramática desde un punto de vista cognitivo tenemos que tener en cuenta que nuestra perspectiva es muy diferente a la de nuestros estudiantes y que la mejor opción es seleccionar imágenes universales que tienen que servir a nuestros alumnos para comprender determinado contenido lingüístico contextualizado, que en muchas ocasiones se puede distanciar bastante de su propia realidad personal.



(Castañeda, A. 2006, p. 13)

> Las distinciones que suelen asociarse a condiciones discursivas distintas, como la relacionada con la elección de sujeto, no siempre dependen de esas condiciones. Por ejemplo, si pidiera al lector que pusiera nombre a la imagen de la figura 1, ¿en qué nombre pensaría?... *Gato sobre alfombra; La mala suerte; Gato negro sobre alfombra de colores*. (Castañeda, A. 2006, p. 13.)

Como podemos ver las interpretaciones que se han dado son muy diferentes, sobre todo porque nos atenemos a diferentes puntos de vista, como podemos comprobar hemos tenido a un grupo de lectores que han hablado de «La mala suerte». En algunas culturas puede tener este sentido, pero en otras posiblemente este animal no se asocie a este concepto, incluso puede ser totalmente lo contrario. En las sociedades orientales el gato con la mano inclinada trae la buena suerte y tal vez un estudiante chino lo interprete de una forma muy diferente a un francés. Por tanto esta imagen no nos funcionaría para cumplir nuestro objetivo, la elección del sujeto; podría haber disparidad de opiniones que dependería de su propia concepción del mundo, tendríamos que proponer imágenes universales y que atiendan a la realidad de todos sin ofrecer ambigüedad.

El lingüista checo Jiri Cerny nos habla de la variedad de factores que se dan en la memoria, prestando especial atención a la memoria visual. Cuando le pre-

sentamos una imagen a nuestros estudiantes para ayudarles a memorizar una determinada estructura tenemos que pensar también en los diferentes tipos de memoria, debido a que la percepción de una idea y asimilación depende de muchos factores extralingüísticos que a su vez se diferencia de unos estudiantes a otros. Con respecto a la memoria visual si analizamos el comportamiento de nuestros estudiantes cuando les pedimos que identifiquen una imagen, observamos que no piensan en lo que están diciendo, tan sólo describen lo que ven y están mucho más concentrados en la imagen que en el propio lenguaje. Su concentración va más allá que la propia lengua y la memorización de una estructura gramatical no la van a asociar con la frase sino con una imagen de su propia realidad y que nosotros como profesores tenemos que tener en cuenta a la hora de enseñar gramática.

¿Cómo resolvemos los problemas de interpretación? La gramática cognitiva nos ayuda a resolver este problema mediante «la perspectiva» que responde a una función que nos resuelve los problemas sutiles de una lengua y se ayuda de otros elementos como el visual.

> La perspectiva es una función representativa básica que puede ayudar a explicar muchas distinciones sutiles de las lenguas(…)En esto la lingüística cognitiva hace patente la manifestación de una capacidad cognitiva que la lengua comparte con otras formas de representación como lo visual. (Castañeda, A. p. 14.)

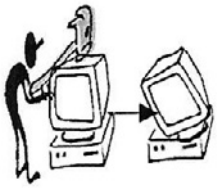
Volvemos a insistir que, ante una imagen, la interpretación de nuestros estudiantes depende de muchos factores que están fuera del campo meramente lingüístico. Para la descripción lingüística, Alejandro Castañeda siguiendo a Langacker nos expone que necesitamos marcar en primer lugar el grado de resolución o categorización, la elección de figuras que puedan ilustrar nuestra explicación y el grado de focalización sobre las estructuras que queremos presentar, por tanto tenemos que elegir imágenes que tengamos perfectamente clasificadas y que no ofrezcan ambigüedad a la hora de su interpretación, aparte tenemos que tener en cuenta la «subjetivización» ya que tenemos que plantear ejercicios que pertenezcan a la realidad del alumno y que sean a su vez motivadores.

> El concepto de subjetivización es también muy fructífero no solo desde el punto de vista descriptivo sino pedagógico. Se basa en la idea de que en la conceptualización se reconoce no solo el objeto concebido sino el sujeto que concibe(…)la subjetivización se da cuando aspectos propios de la escena concebida se reinterpretan en relación con el sujeto que concibe. (Castañeda, A. p. 18.)

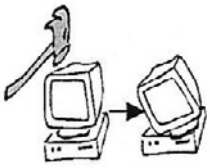
Tenemos que pensar que muchos de los elementos que utilizamos para la explicación tienen que ver con la interpretación que tiene el ser humano del mundo, tenemos que ser conocedores de la recepción que tienen nuestras explicaciones en nuestras estudiantes y en cómo la imaginan.

Además debemos hacer una distinción entre «perfil y base», en la primera plantearemos una estructura o un contenido de manera general y en el segundo aten-

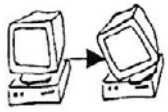
deremos a las diferencias. Cuando enseñamos gramática tenemos que partir de lo amplio a lo más concreto y en este último atender a las diferencias y excepciones que vendrán después del aprendizaje y que servirán para ayudar a nuestros estudiantes a interiorizar dicha estructura. Como podemos ver en las imágenes que presentamos a continuación y que hemos recogido también del artículo de Alejandro Castañeda, la primera estructura que se representa con una imagen responde a una regla general y después nos habla de casos más específicos en los que el verbo va acompañado de pronombre y por tanto su significado se modifica.



Rompe la tele.



Se rompe la tele.



La tele se rompe.

(Castañeda, A. 2006, p. 16)

Si observamos las imágenes, en el primer dibujo aparece una persona que no aparecerá en las siguientes imágenes debido a la impersonalidad del pronombre *se* o el caso reflexivo de la última imagen, un ejemplo bastante claro que no puede llegar a confundir a nuestros alumnos.

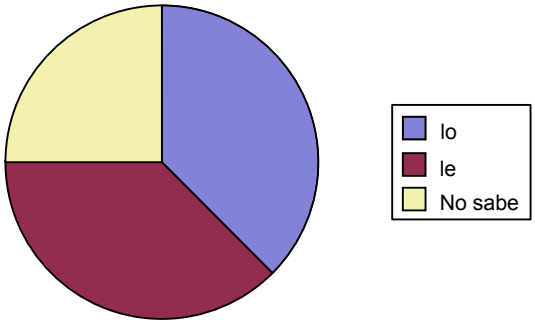
PROBLEMAS CON EL USO DIFERENCIAL DE LOS PRONOMBRES CI Y CD

Seguimos como modelo un cuestionario de la investigadora Astrid Huygens de la Universidad de Gent (Bélgica), en dicho cuestionario se plantean como cien frases en las que la autora plantea los pronombres *lo, la, le, los, las, les* en el uso cotidiano y que llevo a cabo con hablantes nativos de español. En muchos casos se cuestionan frases parecidas respondiendo a técnicas de elicitación, pero en diferente orden, ya que lo que pretende la autora es que el encuestado diga realmente su propio uso de los pronombres arriba mencionados y no reflexione ante la dicotomía que se le presenta. Nosotros llevamos esta encuesta al Instituto Cervantes de Brasilia y les planteamos a nuestros estudiantes que contestaran lo más rápido posible dicho cuestionario. A partir de este momento obtuvimos datos muy interesantes para nuestro estudio sobre los errores que cometen los estudiantes brasileños con respecto a los pronombres en español. Es curioso como en una de las preguntas que se les planteaba siguiendo a Astrid Huygens «¿Piensa que *lo veo* es más bonito que *le veo*?» la mayoría contestaron que sí era más bonito, solamente porque les sonaba bien y porque han estudiado que es diferente al portugués. Después vimos que en el cuestionario no lo llevaron a la práctica ya que dudaban continuamente y no sabían bien su uso. Para intentar acotar nuestro trabajo vamos a reflexionar sobre varios ejemplos parecidos sobre pronombres CD y CI que les

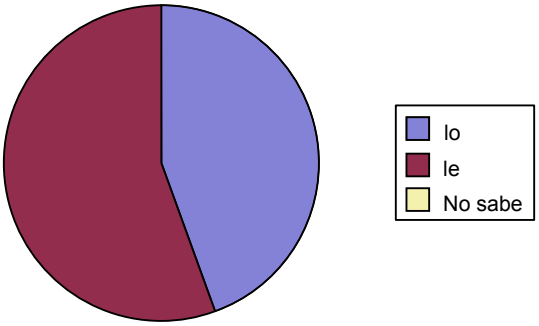
planteamos a nuestros estudiantes en un orden diferente. El primer ejemplo que le planteamos fue la siguiente frase:

- **Roberto ayuda a Carlos a jugar al ajedrez. Roberto lo/le ayuda a Carlos a jugar al ajedrez.**

Alumnos de **C1** (IC Brasilia)



Alumnos de **D1** (IC Brasilia)



En el caso del nivel C1 un 20% de los entrevistados no supo contestar a la cuestión que se le planteaba, los que se atrevieron un 35% contestó la opción *lo* y otro 35% la opción *lo*.

En el nivel D1, no se abstuvo nadie, y un 60 % insistía con la opción le, en cambio un 40 % ya optaba por la opción *lo*.

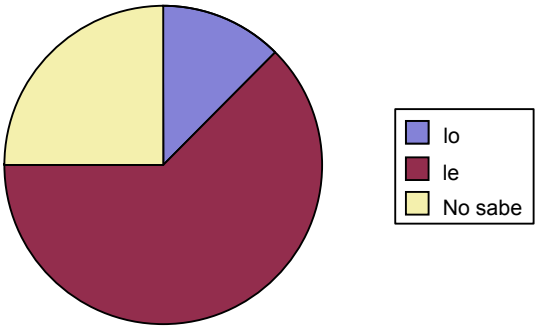
Como podemos observar, es una acción que requiere dos elementos, ayudar a alguien a hacer algo, y por tanto tenemos un CI y un CD, y transformarlo en pronombres nos llevaría a usar el *lo* como pronombre Objeto directo y el uso del *le* sería un caso de leísmo en español, pero debemos apuntar que este caso de pronombre CI *le* como pronombre CD de persona masculino está aceptado. El hablante de portugués no concibe la existencia en español del complemento preposicional y por tanto, en cuanto ven la preposición a + persona, piensan en el CI

y por eso muchos de ellos optaron por la opción *le*, su leísmo se produce por una lógica diferente a la de los hablantes nativos de español.

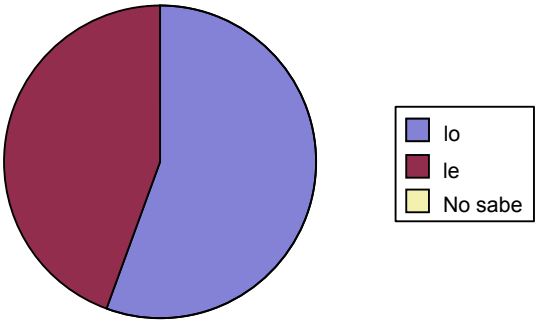
Después volvimos a plantearles una frase parecida y vimos una evolución en su aprendizaje, sobre todo en los estudiantes de superior que asimilaron mejor el concepto de leísmo y entendieron la existencia del complemento preposicional en español o también objeto directo de persona:

- **Luis invita a Pedro a ver el baloncesto. Luis lo/le invita a Pedro a ver el baloncesto.**

Alumnos de **C1** (IC Brasilia)



Alumnos de **D1** (IC Brasilia)



De nuevo, en el nivel C1 hay un porcentaje de estudiantes, concretamente un 20% que no sabe contestar a la cuestión, un 10% que optan por *lo* y un 70 % que opta por *le*. En el D1 un 60 % opta por *lo* y gana la batalla al *le*, aunque hay todavía un 40 % que insisten en el *le*, pero nos podemos sentir satisfechos ya que nuestros estudiantes no recibieron una explicación previa antes de realizar la encuesta y es el resultado que vemos en D1 que a su vez responde al estudio y reflexión a lo largo de su proceso de aprendizaje. Además vemos que los estudiantes de nivel superior

se sienten más familiarizados con este tipo de cuestiones, mientras los avanzados todavía tienen mucho camino que recorrer en el universo de los pronombres.

Otro de los problemas que plantean los estudiantes brasileños de español con el uso de los pronombres CD y CI es que en el caso de doble objeto directo o indirecto, omiten el pronombre objeto reduplicado como podemos observar a continuación: «Yo le dije a mi madre que iba a salir», normalmente nuestros alumnos dicen «Yo dije a mi madre que iba a salir» y no conciben que en español existe la reduplicación del pronombre, incluso no les suena bien gramaticalmente por verlo redundante y es nuestra labor como docentes hablarles de su existencia ya que en portugués se tiende a una economía de los pronombres que en español no existe, precisamente el uso de los pronombres es nuestra propia economía lingüística, así vemos el ejemplo: «Me lo dijo a mí» como vemos en el ejemplo se reduplica el CI y en estudiante lusohablante la tendencia es omitir uno de los CI.

COLOCACIÓN DEL PRONOMBRE

Bajo este marco debemos atender a la dificultad que tienen los estudiantes brasileños en la colocación del pronombre átono y la tendencia es ponerlo detrás del verbo en forma personal, debido a que en su lengua lo pueden realizar.

En español su colocación siempre se pone delante en formas personales excepto en el imperativo afirmativo, y las formas no personales del verbo infinitivo y gerundio que lo colocaríamos detrás.

La colocación del pronombre en portugués es mucho más compleja que en español, lo clasifican como pronombres proclíticos (posición del pronombre antes del verbo, ejemplo: *Não te amo*), enclíticos (posición detrás del verbo) y «mesoclíticos» (ubicación en medio del verbo), aunque debemos decir que este último es poco usado y solamente se da en dos tiempos verbales, el futuro y condicional (Ejemplo: *tener-lo-ía* que en español sería *iría a tenerlo)*.

En portugués los pronombres oblicuos átonos *(me, te, se, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes)* vienen siempre ligados a los verbos y, dependiendo del tiempo verbal y de la estructura de la frase, pueden ponerse antes del verbo, en medio o después del verbo. En la lengua oral del portugués de Brasil hay una tendencia en poner los pronombres siempre delante del verbo por ejemplo: *Exigiram-lhe sair* (escrita) y *lhe exigiram sair* (oral) el pronombre *lhe* no es complemento indirecto, sino sujeto de la siguiente oración, es decir sería sujeto de una oración subordinada sustantiva de *sair*. Otro caso sería *Se pode* que ocurre en la oralidad porque normalmente sería pode-se dizer (escrita) lo correcto sería el segundo caso pero en cambio en la lengua oral escuchamos siempre *Se pode* al comienzo de la frase. En cualquier caso (oral y escrito) cuando hay una negación se colocará a principio de frase por ejemplo: *Não se pode dizer,* en este último caso no ofrecen demasiados problemas, donde vemos grandes problemas de contaminación con su lengua es en

el caso afirmativo, en portugués no se puede comenzar con pronombres átonos cuando la frase es afirmativa, en cambio en español si podemos colocar dicho pronombre al comienzo de la frase, por este motivo nuestros estudiantes cometen muchos errores al respecto ya que continuamente se plantean lo que es correcto en su lengua y se auto corrigen creyendo que lo correcto es lo que aparece en la lengua escrita de su lengua.

Los verbos de sentimiento *(alegrar, emocionar,* etc.), verbos relacionados con el consumo (beber, comer etc.) y la actividad mental, verbos de movimiento, todos ellos pueden conjugarse con o sin pronombre reflexivo en español y no siempre funcionan de igual forma en portugués, el problema viene de nuevo con la colocación del pronombre y valor semántico; no siempre este tipo de verbos que en español llevan pronombres, en portugués ocurre lo mismo o viceversa.

Podemos ver varios casos, aunque no todos, ya que ésto nos llevaría a un trabajo bastante denso y ahora solamente nuestro objetivo es realizar un acercamiento a su contraste con el español y que pretendemos corregir en nuestros estudiantes para su conceptualización y automatización, a través del cognitivismo.

Vamos a tratar este tipo de verbos, teniendo en cuenta primero la construcción *sin* pronombre en español y después la construcción *con* pronombre, comparando algunos casos.

Los verbos de sentimiento, se construyen sin pronombre, cuando se da mayor importancia a la causa del sentimiento que a la persona que siente (que desempeña la función de CI), un caso que se daría de igual forma en ambas lenguas siguiendo el ejemplo: *Yo emociono al público* y en portugués *Eu emociono o público*. Cuando se construyen con pronombre, la forma pronominal de estos verbos da más importancia al sujeto que experimenta el sentimiento, a la persona que siente.

Ejemplo: Yo me emociono y en portugués sería igual *Eu me emociono.*

Los verbos de consumo *(comprar, vender,* entre otros) y actividad mental *(pensar, reflexionar,* etc.), se construyen sin pronombre en los casos que se puede omitir el complemento como vemos en el ejemplo: Yo consumí muy poco. Se construyen con pronombre, cuando se enfatiza la cantidad con el empleo de la forma con pronombre. Es necesaria la existencia de CD cuantificado. Ejemplo: *Juan se comió toda la comida.* En portugués no tenemos el uso del pronombre para enfatizar la cantidad, existen otras estructuras en la que no nos vamos a adentrar en nuestro estudio.

Nos llama la atención un caso que origina muchos problemas en nuestros estudiantes, ya que en el portugués de Brasil se omite el pronombre objeto cuando preguntamos: *Comprou um livro? Comprei,* en español se contestaría la pregunta con un *si* o un *no*, o sería necesario poner el pronombre objeto si contestamos con el verbo por ejemplo: ¿Compraste un libro? *Sí* o *lo compre*.

Entre los verbos de movimiento, se construyen sin pronombre (verbos que expresan un movimiento de dirección hacia un lugar) por ejemplo: *Va al teatro*. En portugués sería el mismo caso. Se construyen con pronombre cuando se hace hincapié en el origen del movimiento, en el punto de partida, mientras otros son difíciles de clasificar. Ejemplo: *Él se fue,* en portugués debemos resaltar que esta diferencia semántica no estaría marcada por pronombres sino por otros factores lingüísticos como vemos en el caso de *Ele foi embora*.

CONCLUSIONES

- Introducir el cognitivismo para la enseñanza de gramática en la clase de ELE y concienciarnos de que ha revolucionado el mundo de la didáctica. Cuando enseñamos gramática tenemos que acercarnos a la realidad del alumno. La gramática cognitiva proporciona una serie de recursos para elaborar aquellos descriptores pedagógicos de la forma mas precisa posible.
- Valorar lo visual para complementar aquellos descriptores. Está demostrado que lo visual siempre llega antes, las imágenes lingüísticas nos ayudarán a conseguir nuestros objetivos como docentes y serán fáciles de asimilar por nuestros estudiantes.
- Reflexionar sobre los problemas de interpretación que ofrecen aquellas imágenes. Aquellos problemas los resolvemos con «la perspectiva» que nos ayudará a resolver aspectos sutiles de la lengua, «la subjetivización» que determina bastante aquella interpretación previa.
- Elaborar aquellos descriptores lingüísticos siguiendo el modelo cognitivo de «perfil y base», la primera nos servirá para el planteamiento general y la segunda para explicar las diferencias, debemos tener claros estos conceptos.
- Poner en práctica este marco teórico. Nosotros vamos a acotar nuestro trabajo en algunos aspectos gramaticales que ofrecen dificultad en estudiantes brasileños, son los problemas con el uso diferencial de los pronombres CI y CD (1) en concreto, el caso del leísmo que contempla los *Niveles de referencia del Plan curricular del Instituto Cervantes* y que debemos introducir en nuestro currículo, además si enseñamos a Brasileños tenemos que reflexionar sobre dicha dificultad y resolverlo. A partir de la gramática cognitiva podemos ofrecer diferentes imágenes lingüísticas que elaboren el «perfil» de nuestro descriptor lingüístico, en la «base» atenderíamos el leísmo y representaríamos visualmente el caso aceptado en español, el pronombre CI *le* para el CD masculino de persona, de una forma efectiva les enseñaremos este caso que nuestros estudiantes recordarán al asociarlo con aquella imagen. La colocación del pronombre (2) también ofrece dificultad en los estudiantes brasileños a través de la gramática cognitiva presentaríamos imágenes lingüísticas para explicar el funcionamiento en español. A la hora de elaborar

el «perfil» podríamos recurrir a una imagen lingüística que represente el verbo en forma no personal, otra para el verbo en forma personal y otra para el imperativo, para la «base» aquellas imágenes las asociaríamos a otras que expliquen los casos específicos que nuestros estudiantes deben tener en cuenta en su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Achard, M. y Niemeier, 2002, *Cognitive Linguistics and FLT*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Castañeda Castro, A., 2006 «Perspectivas en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español/LE» en *Boletín Internacional de ASELE* 34, pp. 11-32 [Documento disponible en <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>]

Fernández, S. 1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera,* Madrid, Edelsa.

Langacker, R. W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar*, Volume I: *Theoretical Prerequisites,* Stanford, Stanford University.

— 1991, *Foundations of Cognitive Grammar*, Volume II: *Theoretical Prerequisites,* Stanford, Stanford University.

Van Patten, B., 1996, *Input processing and grammar instruction*. Norwood. New Jersey. Abblex Publications.