La adquisición de elementos morfológicos y morfosintácticos en Español como Lengua Extranjera

Cleber Ferreira de João
Instituto Cervantes de São Paulo

Porque el idioma de infancia
es un secreto entre los dos.

Serenata para la tierra de uno, María Elena Walsh

1. INTRODUCCIÓN

Antes de todo, cabe comentar que este texto, base de la comunicación de mismo nombre, no tiene un carácter definitivo, ni presenta los resultados del análisis de un *corpus* de interlengua, sino que suscita algunas cuestiones referentes a la didáctica del español como LE a estudiantes brasileños y a la adquisición de elementos morfológicos y morfosintácticos que, de un modo general, siempre nos han llamado la atención en la producción oral y escrita de los estudiantes lusohablantes, muchas de ellas ampliamente citadas o comentadas en tesis doctorales como la de Maia González (1994) o Gancedo Álvarez (2002), en artículos de congresos, simposios o anuarios de estudios, como el de Sebold (1998) o el de Revilla (1998)[1].

Al profesor de E/LE que trabaja en Brasil, hable este español como lengua nativa o no, le sorprenden ciertas características del proceso de adquisición de los alumnos brasileños que estudian esta lengua, sobre todo en lo que atañe a la morfología (como la verbal) y la sintaxis (especialmente el empleo de los pronombres): suele sorprenderle el empleo excesivo de los pronombres sujeto, la confusión de registros (tú / usted) o la resistencia a la adecuada adquisición de los artículos determinados, demostrativos o posesivos (lo profesor, estes profesores…), que pueden atravesar los niveles intermedios e incluso llegar «impunemente» a los niveles avanzados, entre avances y retrocesos. No obstante, les resulta más sobrecogedor el hecho de que sus alumnos cometan errores que no cometerían en su lengua materna, puesto que, supuestamente, la forma correcta en español coincide

[1] En algunas partes del texto se notará un tono menos formal, que adviene justamente del hecho de que se trata de una comunicación oral, en la que se presentarán algunas de las inquietudes que afectan a los profesores que imparten clases de lengua española a alumnos brasileños.

o «ella estás»!)[1]. Estos ejemplos y otros tantos que podrían mencionarse comprueban de forma indiscutible la inestabilidad de la interlengua[2], su sistematicidad y su especificidad, dado que:

a) La lengua materna puede influenciar de forma benigna o no la producción y la interpretación de enunciados, pues a la vez que permite al alumno reconocer una amplia gama de palabras, construcciones y otras particularidades que «comparten» el portugués y el español, no es suficiente como para que él no se equivoque en cosas que a simple vista son evidentes, como en el caso del género de muchas palabras;

b) Errores que antes parecían erradicados vuelven a manifestarse; muchos se consolidan y se vuelven sistemáticos;

c) Sus normas pueden no coincidir ni con las de la L1, ni con las de la LE.

2. LA DIDÁCTICA, EL ALUMNO Y EL PROFESOR

Desde el punto de vista de la didáctica del español como lengua extranjera a estudiantes brasileños, es preciso reconocer que las interferencias de la L1 son un tema difícil de abordar, fundamentalmente porque no siempre los errores que se atribuyen a la interferencia lo son de hecho y, de serlo, pueden ser tantos como posibilidades de combinación haya en la lengua materna del alumno. Además, hay que tener en cuenta que el éxito en la adquisición no dependerá exclusivamente de la explicación precisa y acertada del profesor, sino más bien de como la procesa cada estudiante y cada uno la interpretará a la luz de sus propios conocimientos, de modo que este proceso no será idéntico para cada estudiante, no importa cuál sea su lengua materna.

Por todo ello, tenemos que plantearnos este tema desde otras perspectivas, teniendo presente que, aunque la lengua materna[3] sea un factor innegablemente

---

[1] La transferencia de hábitos lingüísticos de la lengua materna a la lengua extranjera se considera una estrategia universal de aprendizaje; sin embargo, como demuestran los ejemplos, no siempre se podrán prever los errores de los alumnos, de modo que el tratar de evitarlos, como se hacía en el marco del Análisis Contrastivo, suele resultar ineficaz a efectos de adquisición.

[2] Debido a la limitación de espacio, prescindiremos del panorama teórico sobre el concepto de interlengua. De todos modos, se notarán los ecos de los estudios sobre interlengua de Selinker, quien acuñó este término, del dialecto idiosincrásico de Corder o del sistema aproximado de Nemser.

[3] Maia González (1994: 65) afirma que la transferencia de hecho existe y los fenómenos gramaticales que conlleva no son meramente frutos de la mirada hipercorrectiva del profesor, sino que van más allá de la incorporación de préstamos de la L1 en la interlengua. Para la autora, el *intake* actúa como un filtro o un procesador que capta parte del *input* y descarta lo que no le parece relevante o lo que no entiende, según criterios que le son inherentes.

importante en el aprendizaje de una lengua extranjera (y aún más cuando se trata de lenguas afines como el portugués y el español), son muchos los factores implicados en la adquisición, algunos de los cuales dejan huellas identificables.

3. LA RELACIÓN DEL ALUMNO CON SU LENGUA MATERNA Y CON EL ESPAÑOL COMO LE

Como hemos dicho anteriormente, no podemos dejar de analizar el proceso desde el punto de vista de los aprendientes. Pese a que cada individuo analizará los datos de la lengua extranjera de un modo distinto, hay estudios que atestiguan la existencia de rasgos comunes de diversos órdenes. Desde la perspectiva del análisis del discurso, Celada (2002a) afirma que la lengua española es para el brasileño una «lengua particularmente extranjera», debido a las imágenes que él tiene de la lengua, que, según la autora, van desde la de una lengua mandona, correcta, detallista, redundante, complicada, formal, hasta la visión de que, por la similitud entre ellas, en muchos casos el brasileño la trata como una especie de «extensión natural de su propia lengua», el portuñol, que es la «versión de un español imaginario, la pura expresión de una posición discursiva a la que le asignamos el nombre de "ilusión de competencia espontánea"». Evidentemente, la visión que tiene el estudiante acerca de la lengua y de los pueblos que la usan influirá en su forma de estudiarla o analizarla y, por consiguiente, de inscribirse como sujeto en la discursividad de esa lengua.

De hecho, las conversaciones del primer día de clase nos revelan que muchos de los estudiantes se consideran «falsos principiantes», aun no habiendo pasado por un proceso de aprendizaje formal o no habiendo estado nunca en un país de lengua española, o incluso si han tenido alguna corta experiencia de contacto con la lengua en el trabajo o en un viaje. No obstante, pese a lo perjudicial que puede resultar esta visión en lo que concierne a la mirada del alumno a la hora de analizar el *input* recibido, no podemos olvidar que, para el alumno, el discernir que la lengua que él está escuchando (y descodificando) desde el primer día de clase sin apenas encontrar dificultades le impondrá dificultades reales a la hora de la producción no es una tarea fácil. Además, la satisfacción con su nivel comunicativo, aunque con muchas imperfecciones desde el punto de vista formal o incluso comunicativo, pueden hacer que se ralentice o incluso que se bloquee su evolución, con lo cual se acentúa la tendencia a la fosilización.

Otro factor que impacta en la forma como el estudiante aprende una lengua extranjera es lo que el propio proceso de enseñanza de la lengua extranjera representa para él, la motivación de asistir a clase, su forma de sentir su evolución hacia la adquisición de la lengua extranjera y la comparación entre lo que él espera y lo que ha alcanzado hasta un determinado punto del proceso de aprendizaje. En los niveles intermedios, cuando el alumno lleva ya algún tiempo estudiando el idioma, llega un momento en que su contacto con el idioma y con lo que Celada (2002a) denomina «lo real de la lengua» hace que se produzcan cambios en su forma de interpretarla y de analizar su capacidad expresiva en español. Esto ocurre normalmente cuando el alumno empieza a darse cuenta de esta vacilación entre los sistemas de la lengua extranjera y la lengua materna o de los lapsus de su producción. Si bien es cierto que eso denota evolución, puesto que la conciencia del error conlleva *de por sí* la existencia de un conocimiento interiorizado, este momento de crisis puede asimismo conducir a la estagnación o impactar negativamente en la motivación.

En definitiva, la forma como el alumno analiza el *input* recibido es fundamental en su proceso de adquisición de la lengua como un todo y el profesor debe estar consciente de que los factores descritos arriba pueden ralentizarlo u obstruirlo. Así pues, el profesor debe tratar de deshacer este conjunto de imágenes, normalmente generado por la falta de conocimiento de lo real de la lengua, provocando en el alumno una reflexión constante sobre su aprendizaje, proveyéndole materiales adecuados a sus necesidades y ayudándolo a desarrollar estrategias de aprendizaje.

4. LOS ERRORES DE FORMA

Las palabras en español, así como sus elementos morfológicos y morfosintácticos, suscitan en la mente del alumno imágenes que remiten al alumno a su lengua materna por su parecido con ésta. Estos elementos tienen que pasar por un proceso de resignificación, deben ser incorporados según los criterios de la lengua extranjera. Si pensamos en el alumno brasileño principiante, es normal que éste, en un primer momento, trate de establecer asociaciones que le permitan aprender la nueva lengua. Sin embargo, éstas van adquiriendo sentido a medida que se integran al conocimiento preexistente, si son identificadas adecuadamente, si están en un contexto que le permita inferir su uso y que genere, por consiguiente, una significación[4]. Para ello, hay que tener en cuenta algunos aspectos:

[4] Meirieu (1999: 54).

a) En primer lugar, el alumno tiene que ser expuesto a un *input* identificable, es decir, que esté adecuado a su nivel para que se produzca un proceso generador de significación.

b) Además de identificable, este *input* debe ser sometido a un análisis que genere significaciones, lo que sólo ocurre si el producto de este análisis se integra adecuadamente al conocimiento previo del alumno, que a la vez le facilita las herramientas para analizarlo.

c) Como es posible que se establezcan asociaciones equivocadas y se construyan imágenes incongruentes o simplemente incompletas, este análisis debe ser capaz, en caso de que sea necesario, de romper imágenes constituidas anteriormente a fin de que el nuevo conocimiento se incorpore al conocimiento previo del estudiante.

Si aplicamos estas observaciones a la enseñanza de la gramática, notamos que, por su carácter abstracto, es común que el estudiante intente establecer dichas relaciones en base a lo que le es más palpable si no dispone de pistas en la lengua extranjera, o sea, que lo haga por medio de la propia lengua materna u otra lengua extranjera que domine. Con todo, esta atribución casi dual y silogística de significado (p. ej: su = seu) tal vez satisfaga la necesidad comunicativa en un momento específico, pero le atribuirá asimismo los rasgos que esta forma adquiere en esa lengua, que difiere de los de la lengua extranjera (en este caso, el español) y conduce a la fosilización de esta forma en los contextos en que se esperaría el uso del posesivo «tu» y viceversa. Este es un típico caso en que es preciso romper una regla constituida con el objetivo de incorporar una nueva.

A veces, temas «fáciles» como los artículos o los demostrativos pueden ofrecer mucha vacilación si antes no se han consolidado las nociones de femenino, masculino, singular y plural (el alumno tiene que haber experimentado que «esto» no representa masculino, a modo de ejemplo) y otras especificidades que puedan surgir, inherentes a los ítems lexicales que utilicemos en la fase de explicación.

Un análisis detenido de los puntos más conflictivos que encontramos en la producción de los alumnos nos llevan a comprender que, a modo de ejemplo, el pronombre «te» en portugués y en español no comparten una serie de características que solemos ignorar o abordar solamente desde el punto de vista estructural: la cuestión del registro (formal o informal), que depende de conocimientos socioculturales; la frecuencia de uso, mayor en español que en portugués; la posición respecto al verbo, la pronunciación… Tratar de tener presente qué características son de hecho necesa-

rias para llevar a cabo una tarea comunicativa determinada es fundamental para no aportar demasiada información y para que la información aportada sea pertinente a la situación propuesta.

Los verbos, como hemos comentado en la introducción, son tal vez la parte más afectada por errores de orden morfológico: son muchas las irregularidades y los problemas de análisis que esta materia encierra para un alumno brasileño. Si pensamos en las diptongaciones que sufren los verbos en presente de indicativo, nos damos cuenta de que, antes de proceder al análisis de la regla, que además debe partir del contexto comunicativo que se esté estudiando para que se proporcionen ejemplos significativos, debemos cerciorarnos de algunas cuestiones que pueden parecer evidentes, pero no lo son[5]:

a) ¿El alumno sabe qué significa el verbo? No podemos olvidar que le resultará más difícil trabajar con aspectos que no le estén claros si queremos propiciar la integración entre el nuevo conocimiento y el conocimiento preexistente.

b) ¿Qué quiero enseñar? ¿Qué conocimientos nuevos quiero aportar? En el caso de los verbos que diptongan en presente, normalmente esperamos que se den cuenta de que éste posee algunas formas que diptongan (yo, tú, él, ella, usted, ellos, ellas, ustedes) y otras que no (infinitivo, vos, nosotros, vosotros). Cómo llevar a cabo este objetivo: ¿a través de recursos visuales, auditivos, de ambos?

c) Entre el portugués brasileño y el español, el infinitivo de muchos de los verbos como *pensar, contar, encontrar, querer, sentir* o *perder* suele ser idéntico, pero ¿seguro que nuestro alumno lo sabe? ¿Podemos contar con ello? ¿Podemos pasarlo por alto? Al parecer, debido a errores frecuentes del tipo *piensar, cuentar, encuentrar, quierer, sientir* o *pierder*, no. Resulta muy difícil hablar de verbos irregulares cuando la referencia para identificarlos —el infinitivo— oscila entre estas formas.

d) ¿El alumno sabe qué es un verbo irregular? ¿Cómo se lo explicamos con claridad? ¿Qué elementos tiene que conocer previamente el alumno para que nuestra explicación sea eficaz y coherente? Si le

[5] Meirieu (1998: 59) afirma que el profesor no siempre tiene conciencia de que cada éxito logrado deberá ser, un día, reorganizado y que, muchas veces, lo que le falta al alumno para progresar es algo de extrema precariedad.

falta algo para eso, ¿cómo establecer el puente entre lo que él ya conoce y lo que tiene que conocer?

e) Por último, ¿cómo identificar el conocimiento previo del alumno? Sólo podemos hacerlo por medio de la retroalimentación, que debe ser continua a lo largo del desarrollo de la explicación.

Es preciso que nuestra explicación y el *input* para los temas gramaticales, que son bastante abstractos, se vayan perfilando paulatinamente. Es preciso saber, además, que estas etapas interdependientes deben ser trabajadas paso a paso en un orden coherente que le posibilite al alumno construir un puente entre su conocimiento previo y el nuevo conocimiento.

5. CONCLUSIÓN

Las semejanzas entre la morfología del portugués y del español generan una ilusión de compatibilidad funcional y formal entre sí, ilusión que obstaculiza la adquisición de los rasgos distintivos que estos elementos tienen en la lengua meta, en este caso el español. Los temas gramaticales tienen que ser sometidos a la mirada atenta del profesor, conocedor de sus características más importantes, quien les extrae lo que sea relevante para atender las necesidades de una determinada situación comunicativa. Con todo, debido al carácter inestable de la interlengua, es necesario comprender que los nuevos contenidos que se van integrando al conocimiento previo del alumno pueden alterar las relaciones preestablecidas, con lo cual puede ser necesario someterlas a un replanteamiento a fin de que se vuelvan a estabilizar.

A través de un análisis previo de lo que queremos enseñar y de cómo hacerlo, de una presuposición sobre cómo el alumno va a interpretar el *input* tal como se lo proporcionamos y de la retroalimentación constante a lo largo del desarrollo de las tareas con el objeto de verificar si los elementos han sido analizados adecuadamente o no, tratamos de ir construyendo los significados que constituirán el puente hacia la adquisición los nuevos elementos. Pero no esto no basta: luego, todo tiene que incorporarse a un proyecto de uso que le dé sentido para que de hecho sea adquirido.

Muchas veces, solemos presuponer que la similitud entre los pronombres, las desinencias verbales y los determinantes son suficientes para que el alumno las transfiera directamente de su lengua materna a la lengua extranjera. No obstante, dicha estrategia puede generar imprecisiones estructurales, dado que el parecido de estas estructuras suele encontrarse so-

lamente en la superficie de las mismas. Por eso, a pesar de que muchas veces partimos de principios que parecen claros o tangibles desde el punto de vista del alumno, debemos cerciorarnos de ello, propiciar el *input* adecuado y orientar a los alumnos a fin de que el aprendizaje sea efectivo.

BIBLIOGRAFÍA

Celada, M. T., 2002a, *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira,* Tese de Doutorado, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

_____, 2002b, «Sobre ciertas formas de se dizer brasileiro», en: *Congreso Brasileño de Hispanistas, v. 2.*, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas. Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100042&lng=en&nrm=abn, acceso el: 22/03/2008.

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

Kumaravadovelu, B., 2006, *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, Londres, Lawrence Erlbaum.

Lewis, M., 1993, *The Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.

Lima, E. M. de, 2007, *O processamento da concordância em espanhol / língua estrangeira (E/LE) nas produções de brasileiros adultos*, Tesina, São Paulo, Universidade de São Paulo – USP. Disponible en: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-13052007-193242/, acceso el: 16/11/2007.

Maia González, N., 1994, *Cadê o pronome? – O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos,* Tese de Doutorado, São Paulo, Facultade de Filosofía, Letras y Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP.

_____, 1998*,* «Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español/LE», *Rilce*, 14 (2): 243-263.

Meirieu, P., 1998, *Aprender... sim, mas como?* (trad. Vanise Pereira Dresch), Porto Alegre, Artmed.

Oliveira, I., 2007, «Notas sobre a aquisição do sintagma flexional do português brasileiro: uma visão continuísta», en: A. T. Castilho *et al.*, *Descrição, história e aquisição do Português Brasileiro,* São Paulo, Fapesp / Campinas, Pontes Editores, pp. 648-660.

Revilla, I., 1998, «La interlengua en la adquisición de lenguas próximas», en: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 8, Brasilia, Embajada de España en Brasil / Consejería de Educación y Ciencia, pp. 11-19.

Sebold, M. M. R. Q., 2002, «Distribuição de clíticos no Espanhol e no PB e a repercussão no ensino de Espanhol L2», *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas,* São Paulo. Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100040&lng=en&nrm=iso, acceso el: 01/04/2009.

Vez Jeremías, J. M., 2004, «Aportaciones de la lingüística», en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL, pp. 127-145.