

ACTAS
del
II SEMINARIO DE
DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A
LUSOHABLANTES
(Especial atención a la traducción)

São Paulo, 05 de noviembre de 1994



Embajada de España
Consejería de Educación
BRASIL

ACTAS
del
II SEMINARIO DE
DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA
LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A
LUSOHABLANTES
(Especial atención a la traducción)

São Paulo, 05 de noviembre de 1994

**Actas del II Seminario de Dificultades Específicas para la
Enseñanza del Español a Lusohablantes
São Paulo. SP: Consejería de Educación de la
Embajada de España en Brasil. 1994**

ISBN: 85-85726-04-0

Edita:

**Embajada de España en Brasil
Consejería de Educación
Av. das Nações, 44 - SES - CEP: 70200-110
Brasília. DF. Tel.: (061) 244 9365**

**Impresso na Gráfica do
Colégio "Miguel de Cervantes"
Fone: (011) 842 6355
São Paulo. SP. Brasil**

ÍNDICE

• Introducción	05
• Conferencia Plenaria <i>"La traducción como enlace de culturas"</i> Dña. Eliane Zagury	09
• Traducción. Léxico. Transferencia <i>"Traducir Neruda: un desafío teórico y práctico"</i> Dña. Ana Maria Liboni de Mello	17
<i>"El cruce lingüístico: ventaja o problema"</i> Dña. Cleci Regina Bevilacqua y Dña. María Lucia Machado de Lorenci	27
<i>"Ficar y quedar"</i> Dña. Vanise Leite Nunes y Dña. Leticia Rebollo	31
<i>"Traducir expresiones de lengua española: un desafío"</i> Dña. Eliane Mattos de Souza	39
• Gramática <i>"Elementos para la construcción de una gramática de lengua española para lusohablantes"</i> Dña. Ana Lúcia Esteves dos Santos Costa	45
<i>"Tres aspectos de la conjugación verbal española que presentan dificultades para los estudiantes brasileños"</i> Dña. Carmen Rivas Máximus Monteiro	53
<i>"Estudio preliminar sobre adquisición del Pretérito Indefinido en español por alumnos brasileños"</i> Dña. Mónica Nariño Rodríguez, Dña. Terumi Koto Bonnet y Dña. Beatriz Olmos da Rocha	58
<i>"Pronunciación: ritmo y nasalidad"</i> Dña. Leticia Rebollo	66
<i>"Pretéritos perfectos simple y compuesto: Interferencias en el aprendizaje del español"</i> Dña. Rubiane Maria Torres de Souza	79
<i>"La forma verbal -RA: Una pequeña dificultad de los lusohablantes"</i> Dña. Ester Abreu Vieira de Oliveira	83
<i>"Las preposiciones en contraste con el portugués"</i> Dña. Ana Mariza Benedetti	90
• Comprensión Lectora. Producción Textual. Expresión Escrita <i>"Lectura: proceso de comunicación interactiva"</i> Dña. Cristina Vergnano Junger	99
<i>"La dificultad en producir textos: propuestas para motivación de clase"</i> Dña. Jaqueline Sarmiento Dornelles y Dña. Roberta Cristiana Barbosa Terceiro	104
<i>"El papel del contexto en la comprensión lectora"</i> Dña. Miriam Rosa Lima	106
<i>"Redacción sin pesadillas"</i>	109

Dña. Prosolina Alves Marra	
<i>"La habilidad de producción de resúmenes: un análisis a partir del experimento de Terzi & Kleiman con alumnas del curso de producción textual en lengua española"</i>	122
Dña. Veronica Barbazán	
<i>"Observaciones sobre la redacción en Español Lengua Extranjera (LE)"</i>	127
Dña. Cássia Araújo y Dña. Lindinei Rocha	
<i>"Criterios de Evaluación de la Redacción en Español LE"</i>	131
Dña. Consuelo Alfaro	
• <u>Traducción. Léxico. Transferencia</u>	
<i>"Estrategias y expedientes para comunicarse en L2"</i>	139
D. Rafael Camorlinga Alcaraz	
<i>"Las construcciones con pronombres personales en la interlengua de estudiantes brasileños de E/LE"</i>	146
Dña. Neide T. Maia González	
• <u>Taller de traducción</u>	
<i>"Solucionar dilemas: una constante en el trabajo de traducción"</i>	159
Dña. María del Pilar Sacristán Martín, Dña. Esmeralda Franco y Dña. Nuria Mauleón	
• <u>Práctica docente. Recursos pedagógicos. Propuestas metodológicas</u>	
<i>"El juego como herramienta fundamental en el aprendizaje: lo lúdico como un fuerte y serio aliado"</i>	173
Dña. Simone Nascimento Campos	
<i>"Deshaciendo el tabú de la transferencia"</i>	177
Dña. Claudia Estevam Barbosa	
<i>"La literatura hispánica en la enseñanza del español a lusohablantes"</i>	180
Dña. Sara Rojo y Dña. Graciela Ravetti	
<i>"Semejanzas y diferencias que dificultan la enseñanzas del español en Brasil"</i>	186
Dña. Maria Leonisa Nuñez Sánchez y Dña. Annita Alvarez Parada	
<i>"Participación efectiva del alumno en el aprendizaje: una propuesta metodológica para el abordaje de textos dirigidos al vestibular"</i>	192
Dña. Cleudene de Oliveira Aragão	
<i>"Contribuciones para la enseñanza de la pronunciación española"</i>	203
Dña. Elena Godoy, Dña. Emília L. Moreira, Dña. Regina A. Darriba Rodríguez y Dña. Sheila M. Roppel	
<i>"La lengua española en los exámenes supletivos"</i>	207
Dña. Edilsa Coelho	
<i>"El carteo: comunicación entre pueblos y desarrollo de la lengua española"</i>	208
D. Glauber Ferreira Brandão	
• Programa	213

La Asesoría Lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil organiza y coordina pedagógicamente el II Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes.

Como en la edición anterior celebrada el 23 de octubre de 1993 hemos decidido mantener un eje central de discusión y reflexión; este año dedicamos la conferencia inaugural, un bloque temático y un taller a la traducción.

Para realizar un análisis profundo del español y el portugués, tendríamos que realizar un análisis contrastivo (que quizás debería de hacerse teniendo en cuenta el estudio del latín vulgar que ocupó la Península). Este análisis contrastivo en su manifestación actual sería el punto de arranque en la descripción sistemática y sistematizada de las dos lenguas. En este sentido, entendemos que el Seminario anterior con su particular y especial atención a las interferencias fue un paso adelante en esta dirección. El análisis y el diagnóstico de la situación real del español en Brasil no puede sino motivarnos a continuar en la búsqueda de propuestas metodológicas serias que contribuyan con eficacia a la creación o adaptación de metodología específica.

A ello hay que agregar la necesidad de realzar la formación especializada de los auténticos gestores de la implantación del español como son los docentes. Todo ello lleva tiempo y esfuerzo permanente. Es más, la exigencia acelerada desbordaría el tejido burocrático que lo soporta si no hubiera una reflexión sistemática previa, y si las ideas educativas no estuvieran organizadas en torno a un eje de acción definido.

Por eso, creo que para la formación integral de profesores de español como lengua extranjera y referido concretamente a profesores de lengua materna portuguesa, es necesario elaborar una metodología específica donde se contemplen los principios generales de aprendizaje de lengua pero con una visión permanente de lenguas genéticamente próximas.

En la comparación crítica de dos textos me parece más recomendable el acercamiento lingüístico, ya que solamente éste puede situar la traducción dentro de su campo específico, ofreciendo mayores posibilidades para realizar una crítica objetiva aunque para ello haya que seguir una sistematización en el procedimiento, no siempre posible.

En principio, debería ser más fácil valorar una traducción que un texto original, puesto que se trata de una imitación, pero hay una dificultad que subyace permanentemente: cómo explicar las equivalencias, cómo respetar la singularidad de dos lenguas, cuyos sistemas reúnen analogías o anomalías, poliformismos o polisemias, redundancias o deficiencias, cómo adentrarnos sin peligro ni riesgos en los meandros y afluentes de cada oración enunciada al acaso.

Hay expresiones que llevan implícitas alusiones a referencias culturales, y no siempre es fácil localizar el sentido exacto en la lengua fuente, antes de buscar la expresión correlativa -caso de que exista- en la lengua término, o si no aclararlo suficientemente a pie de página.

Las diferencias o contrastes pueden presentarse en cualquiera de los distintos niveles de análisis lingüístico: fonético, morfo-sintáctico, semántico o pragmático. Por ejemplo, las diferencias pueden ocurrir en la acentuación, en el género, en la terminación de una palabra, en la construcción de una frase, en el contexto en que aparece un término, en la frecuencia de uso de la expresión, etc.

El uso predomina sobre cualquier criterio normativo o purista. Todo nivel de lengua que conste en los textos seleccionados (literario, coloquial, jergal, vulgar), debe tomarse en consideración.

La frecuencia de uso de unidades léxicas es muy difícil de determinar, pues no estamos suficientemente familiarizados, ni existen trabajos estadísticos en este sentido para asegurar si una expresión es común o no.

Creemos, sin embargo, que con la celebración de este Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español haber solucionado parcialmente este problema al observar la frecuencia de las unidades léxicas y dar relieve en nuestro análisis a aquellas unidades recurrentes en los textos y aprovechar el uso "inadecuado" de determinadas estructuras en algunos grupos de alumnos.

Voy a prescindir aquí de una enumeración exhaustiva de posibles estructuras y tipos de datos y sólo pondré a discusión algunos rasgos para demostrar que una lexicografía -y gramática diferencial y contrastiva- puede y debe ser más que el mero hecho de registrar desvíos léxicos o diferencias estructurales de una lengua respecto de otra.

Las comunicaciones y ponencias tuvieron lugar en tres salas simultáneas: Sala A (Traducción. Léxico. Transferencia), Sala B (Gramática. Práctica docente. Recursos pedagógicos. Propuestas metodológicas) y Sala C (Comprensión lectora. Producción textual. Expresión Escrita). A todos los ponentes, nuestro agradecimiento especial.

Ofrecemos el texto de las ponencias sin alterar la extensión. Es, pues, de entera y total responsabilidad de los autores. Los ejemplos, citas, bibliografía y modelos no han sido sometido a manipulación alguna -a no ser pequeños desvíos de grafía y estilo.

La Comisión Organizadora quiere expresar públicamente su agradecimiento a todos los que durante este año colaboraron haciendo posible este II Seminario. En primer lugar al Ilmo. Sr. Consejero de Educación de la Embajada de España en Brasil, D. Joaquín Summers Gámez, a la conferenciante Doña Eliane Zagury Vaz de Mello, a Doña María del Pilar Sacristán Martín que orientó un taller de traducción. A todos los participantes (ponentes y asistentes) que trajeron desde geografías distantes su conocimiento y su experiencia, a los moderadores, y a Doña María Cibele González Pellizzari, secretaria ejecutiva del Seminario.

En nombre de mis compañeros de la Asesoría Lingüística, y en el mío propio como responsable pedagógica de este Seminario, a todos gracias.

ÁNGELES SANZ JUEZ

CONFERENCIA PLENARIA

LA TRADUCCIÓN COMO ENLACE DE CULTURAS

Eliane Zagury

Al proponerme hacer una reflexión sobre las dificultades de la traducción en el ámbito iberoamericano, tengo presente que, más que un enfrentamiento lingüístico español-portugués, se trata de observar el enfrentamiento cultural de hispano y lusohablantes.

Un análisis de semejanzas y diferencias entre las dos lenguas, con sus variantes dialectales, o entre otras expresiones culturales ibéricas o iberoamericanas nos llevaría a un rompecabezas insoluble, donde las nacionalidades poco o nada tienen que ver con unidades culturales o lingüísticas, si es que las hay.

De otra parte, el intento de delimitación de los elementos diferenciadores ya nada puede servir, en el mundo de las comunicaciones instantáneas y el transporte fácil. Pasa que los hechos lingüísticos y los rasgos culturales, con o sin tarjeta de residencia, permanecen, desaparecen o se modifican. De todas formas, lo que nos puede interesar a nosotros, traductores, es la dinámica de los intercambios, dinámica esa en que el traductor participa como actor, pero con poca conciencia de su función, lo que le lleva a actuar trágicamente conducido por fuerzas que desconoce o grotescamente intentando luchar en contra de lo inevitable.

Debo decir que frecuentemente el traductor se enfrenta con lo intraducible y tiene derecho al préstamo y a la invención. Si algo no tiene nombre en una lengua, no tiene existencia oficial, es una presencia virtual, meramente posible. Tendría el traductor, para hacer vivir en esa lengua lo que todavía no ha nacido en ella, que optar por el préstamo o por la creación de una nueva palabra.

Veamos algunas situaciones típicas. La primera: el texto a traducir es un informe técnico o científico y la palabra intraducible es tema o subtema de exposición, motivo por lo cual se repite muchas veces. Lo más sensato sería reconocer el nombre original de bautizo del nuevo ser científico o técnico. Naturalmente, estaríamos autorizados a hacer las adaptaciones de costumbre al portugués, si es el caso de haber se compuesto originalmente una palabra con elementos latinos y/o griegos. Si el nombre original se ha inventado en lengua moderna, mejor sería trasladarlo igual, hasta que la comunidad usuaria -técnica o científica- presentara sus tendencias de traducir, adaptar o repetir.

Esa es una situación radical, para la traducción en primera mano absoluta. Sin embargo, casi siempre nos enfrentamos con este problema de la palabra intraducible en circunstancias movedizas, en que la opción del traductor, si no es consciente, ocurre por determinantes ideológicos. Hablo, por ejemplo, de un texto periodístico o ensayístico sobre el mismo tema de nuestro ejemplo radical anterior, en el momento en que la comunidad técnica o científica todavía no se ha decidido por una forma y conviven, en su lenguaje oral y escrito, el préstamo y el calco, digamos. Lo mejor sería que el traductor pudiera saber hacia dónde camina su lengua y predecir su opción definitiva. Pero para eso no hay reglas, son muchas las interferencias estéticas e ideológicas, no deliberadas conscientemente, que se ensanchan en la comunicación masiva, y la opción lingüística ocurre caso a caso.

Al proponer la conciencia del traductor y una opción partidaria por una forma u otra, no vengo a hablar de arcaísmos políticos groseros. Optar sistemáticamente por el calco o por el préstamo, según una tendencia nacionalista o entreguista, consciente o inconsciente, sería una simpleza imperdonable, digna de Policarpo Quaresma.

Aunque sea difícil predecir la expresión que se va a consagrar en la lengua, hay algunas consideraciones que se pueden hacer antes de la opción. Si el préstamo es de fácil o difícil articulación para un lusohablante, por ejemplo, podría ayudar a determinar su uso o no uso. Si el préstamo presenta semejanza auditiva y/o escrita con otras palabras de la lengua portuguesa, ofreciéndose fácilmente a la equivocación o la hilaridad, también podría decidir la cuestión. Si el calco ofrece doble significado, metafórico o no, también es importante verificarlo, pues una de las grandes virtudes de una buena traducción es la claridad, consonante al texto original.

Ahora bien, es verdad que, luso e hispanohablantes, no tenemos el desarrollo técnico y científico de los llamados pueblos del Primer Mundo. Sin embargo, por necesidad o acaso, hemos trabajado en primera mano algunos temas y debemos intercambiar nuestros descubrimientos y esfuerzos. Así, me parece llegado el momento de proponer una investigación interdisciplinar, interuniversitaria e internacional, en el ámbito ibérico e iberoamericano, que identifique las áreas y puntos donde ha ocurrido una verdadera creación científica o técnica de nuestra parte, para la producción de léxicos especializados, para ayudar tanto a los traductores como a los profesores de español instrumental.

Dichas estas cosas casi obvias y quizás por obvias tantas veces abandonadas por nuestras preocupaciones, me gustaría traer ese agobiante tema de "traducir lo intraducible" para el ambiente en que más se desarrolla, que es el texto literario.

Son muchas las condiciones que hacen de un texto una pieza literaria, pero en su base se encuentra el factor más importante que es la relación del usuario con el texto. No se espera de un texto literario ninguna consecuencia de acción práctica y, por este motivo, el concepto de precisión que orienta su lenguaje es totalmente distinto del concepto de precisión que orienta el lenguaje técnico o científico. La precisión, sea literaria sea científica, siempre trabaja para revelar lo que el lenguaje corriente no alcanza. Lo que es distinto en un caso y otro es la intención del escritor en relación al resultado. La intención científica o técnica es iluminar un punto oscuro de la razón con nuevas informaciones y razonamientos consecutivos. La intención literaria es iluminar un punto oscuro de la percepción estética y traer nuevas reacciones emotivas.

Es común que se reduzca el concepto de precisión lingüística al concepto de precisión científica o técnica. Como si no hubiera más que precisión de expresión sobre objetos y no pudiera haber una precisión expresiva de una experiencia subjetiva. La materia literaria no tiene compromisos radicales ni con la objetividad científica ni con la subjetividad del escritor. Más bien trae y lleva libremente por todo el ámbito contenido entre esas coordenadas. Pero por dónde camine el texto literario, estará caminando la precisión lingüística, si no se quiere caer en la trampa de no comunicar -aunque lo que se comunique sea, en el caso más radical, la soledad, la individualidad absoluta o hasta la impropiedad de expresión. Por eso no hay flojedad de expresión en el texto literario.

Un error de expresión o traducción en un texto científico tiene consecuencias prácticas inmediatas y visibles. El error de expresión o traducción en un texto literario, como no tiene consecuencias prácticas visibles, es inmediatamente imputado a la incapacidad de comprensión del lector. Es común que pase por sofisticación literaria lo que no es más que incongruencia expresiva. Es el tiempo quien se encarga de seleccionar las verdaderas sofisticaciones literarias. Vuelvo a proponer una conciencia más amplia para el traductor en el sentido de intentar reconocer las incongruencias y las sofisticaciones expresivas, para que no las intercambie nunca. Traducir una sofisticación por una incongruencia es fatal para el texto literario. Desgraciadamente, muchas veces el traductor es indulgente consigo mismo y confunde la libertad creadora del autor literario con la arbitrariedad de expresión, lo que no puede traducirse más que por una caricatura expresiva.

Es el momento, pues, de enfrentarnos con sofisticaciones expresivas intraducibles. Intraducibles porque el modo de ver las cosas y, consecuentemente, expresarlas, es distinto entre culturas. Si algo tan sencillo y corriente como decir "Bom Dia" y "Buenos Días" nos revela actitudes tan distintas en relación a la vida, el tiempo y el otro, ¿qué decir de situaciones y sentimientos que se intentan comprender y describir en nueva forma y/o primera mano literaria?

Para el traductor, por supuesto, no hay dificultad de intercambiar "Bom Dia" y "Buenos Días", ya que no va a traducir más que la fórmula cotidiana y vaciada de un saludo. En verdad, sería un absurdo pretender que esta reflexión produjera cambios en los intercambios corrientes y normatizados. Lo que me interesa, vuelvo a decir, es hacer al traductor pensar sobre las diferencias de expresión entre las dos lenguas y, al enfrentarse con el traslado del habla de una y otra, tener para no hacer mutilaciones groseras o disfraces grotescos.

Aunque no quiera yo seguir esta exposición por la Anecdótica, que siempre nos trae un ejemplario divertido, pero demasiado particular -probablemente mucho más agradable que el camino árido por donde hemos venido hasta el momento- me gustaría hacer algunos comentarios sobre las dos traducciones literarias que más me han hecho sufrir en el enfrentamiento de lo intraducible. Hablo de La Guaracha del Macho Camacho, de Luis Rafael Sánchez, y de El Buscón, de Quevedo.

Luis Rafael Sánchez viene a ser, hasta ahora, la presencia más sofisticada de la afroamericanidad en lengua española. De otra parte, el hecho de cuajarse esa afroamericanidad literaria en Puerto Rico lo hace testimoniar un estado de radicalidad colonialista que es la misma caricatura patética de la "América descalza, la América amarga, la América en español", como se expresa en una entrevista de 1988 para el periódico El Mundo, de San Juan. Pero la risa de Luis Rafael y de Puerto Rico son la defensa, son la vida que insiste en pelearse con la tragedia, que es el aplastamiento de una forma de vivir que se confunde con el ser, que se proyecta como desgracia de identidad.

No voy a entretenerme en las dificultades del español invadido por la lengua inglesa, expresiva de la cotidianidad impuesta a la isla por el marco de la nacionalidad norteamericana. Debo decir, sin embargo, que en principio los préstamos del inglés tendrían

que mantenerse en la traducción brasileña, para que no se perdiera el residuo del bilingüismo y biculturalismo puertorriqueños. Ya que en portugués no tenemos esa situación tan radical y la penetración de la lengua inglesa -fuera del dominio de la informática- es más bien superficial, la violencia de la entrada de palabras o morfemas de lengua inglesa en el texto es mucho más grande. He optado por mantener solamente los residuos que pudieran ser comprendidos por los lectores que tuvieran una escolaridad media de lengua inglesa y pudieran dominar un vocabulario sencillo. La intensidad expresiva de esos préstamos equilibraría la cantidad, disminuida en la traducción brasileña.

Quizás la dificultad más grande de la traducción hubiera sido el ritmo de la frase, lo intrincado y la percusión. Pasa que Luis Rafael Sánchez hace la lengua bailar todo el tiempo, entre rimas y asonancias. La novela no se llama "La Guaracha del Macho Camacho" porque sí. Me ayudó ser carioca, estar acostumbrada desde siempre a la percusión afroamericana. Pero samba no es guaracha. Si el lector brasileño reconociera un fondo de "batería de escola de samba" en el texto, sería fatal. Lo semejante no es igual eso tenemos que tenerlo siempre presente, los traductores.

El equilibrio entre semejanzas y diferencias culturales y lingüísticas en un texto traducido lo tenemos que templar nosotros, los traductores. Es ese equilibrio lo que posibilita la comunicación -y eso no es más que un modo de realización del equilibrio entre información y redundancia, que construye un texto eficaz, desde el punto de vista de su destinatario.

Otra dificultad: la metaforización constante del texto, con vistas a la caricatura, basada en la exageración, en el desborde antillano. Las referencias culturales son constantes y la afectividad frente a ellas se estira cuanto alcanza, para expresar su enfrentamiento patético y producir efectos brillantes. Hay que convenir en que metaforizar con referentes desconocidos o poco usuales tiene sus peligros. De todos modos, el atrevimiento del traductor es necesario, pues su demasiada prudencia puede empobrecer lo que traduce. Ocurre que en un texto que tiene la densidad expresiva del texto de Luis Rafael Sánchez, tendrá que haber espacio para la información estética virtual. Una vez más es la precisión lingüística la que lo exige y no podemos contar con una receptividad de lectura de cien por cien de reconocimiento de expresión. La lectura de un texto de Guimarães Rosa, en portugués, tampoco se realiza totalmente de una vez. Pero eso no justifica absolutamente las omisiones del traductor o los aplastamientos del lenguaje hacia una lectura lineal.

Y llegamos al más agobiante de los hechos lingüísticos intraducibles: el doble o triple sentido de una expresión. Si el paradigma del tormento del traductor en relación a eso es el texto de Shakespeare, podemos decir que Luis Rafael Sánchez camina velozmente en esa dirección. Son incontables las veces en que nos enfrentamos con expresiones cuyo segundo y tercer sentido son metafóricos al primero, por enlace concreto/abstracto o transposición sensorial, y que no se pueden trasladar a la lengua portuguesa, pues ésta no presenta identidad formal entre los dos o tres significados. Sin embargo, el texto necesita el juego de palabras para mantener el ritmo y el tono de humor propuestos desde el comienzo.

Ésta es la peor encrucijada que conozco en la traducción literaria. En verdad no hay técnica u orientación que le pueda ayudar al traductor en la elección. O empobrece, aplasta y

sesga la narración que viene desarrollando o, por iluminación espiritual, por un momento -y no más que por ese momento- se transforma en creador sustituto y, lo más pronto que la lengua le permita, produce un juego de palabras compensador, no por su mismo ingenio, pero por el ingenio del autor que ya lo empapa de alguna previsibilidad y *mimetismo*. En ese momento hay que ser el mero autor si se expresara en portugués.

Algunas veces, es posible un camino auxiliar, el de la nota explicativa al texto, que tanto disgusta al editor y al mismo lector, ya que rompe el hilo narrativo y su pertenencia provisional al mundo de la ficción. Pero hay que evitar a lo máximo las notas, si no la fruición estética se hace imposible. "Hay que traducir, cómo sea", me pedía el mismo Luis Rafael Sánchez, preocupado de la finalidad básica de su obra. Por eso mismo, me parece que la traducción de La Guaracha ha sido un entrenamiento riguroso para pensar en atreverme a acercarme a El Buscón.

Para traducir a Quevedo yo podía contar con casi todas las dificultades de que he hablado en relación a Luis Rafael Sánchez. Y una más, insoluble: la no contemporaneidad. No podía yo escribirme con Quevedo, llamarlo por teléfono, discutir con él mis dudas en la comprensión del texto, como solía hacer con los autores que he traducido.

De otra parte, por la misma no contemporaneidad, se ponía una cuestión muy grave: ¿traducir Quevedo a la lengua portuguesa del siglo XVII o a la lengua portuguesa del siglo XX? ambas posibilidades se me figuraban empobrecedoras y traicioneras. La fidelidad filológica absoluta en la transposición resultaría un texto imposible de leer hoy con el goce estético que es la finalidad primera de la obra literaria. Si yo tuviera un lector medio brasileño con la capacidad de ficción e información lingüística suficiente para leer estéticamente un texto en portugués del siglo XVII, seguro que ese mismo lector lo hubiera hecho en el español de Quevedo y no necesitaría una traducción.

Asimismo, la adaptación del texto al portugués contemporáneo me parecía estéticamente absurda, ya que toda la referencia del texto se ubicaba en una circunstancia histórica determinada y clara y no podía prescindir de ella para comunicar su mensaje más amplio de la problemática humana. A no ser que escribiéramos otro buscón aclimatado a nuestros días y lugares. Pero en verdad no lo necesitamos, ya tenemos bastante picaresca real con nuestros "meninos de rua".

Quedaba claro, pues, un punto importante, a lo mejor, fundamental, para que la traducción de El Buscón tuviera sentido: la familiaridad del lector brasileño, principalmente del habitante de las megalópolis, con la temática picaresca. Eso sacaba la obra de su contexto de erudición y le prometía una resonancia grande en la afectividad del lector brasileño.

Mi punto de vista pasó a ser el de exhibir un antepasado del "malandro" o "vigarista" nacional, que tanto conocemos. Así, mi opción fue por una lengua portuguesa cercana a la de siglo XVII, pero algo dulcificada en su sintaxis, con admisión de oraciones reducidas de gerundio, por ejemplo -cuando acumulación de que subordinados fatigaba nuestros oídos de hoy. He tratado, también, de evitar palabras en desuso. Así, he buscado un tono narrativo -

lo más fiel posible- que llevara al lector a convivir con otra época y su cultura, caminando despacio por el texto, pero sin piedras donde tropezar.

Lo que sucede es que la verdad de la comunicación de un texto que escribimos casi no la podemos probar. Son pocos los testimonios que podemos tener de su lectura y casi siempre mentirosos, con buenas o malas intenciones. De todos modos, para cerrar este discurso que ya se hace largo y dar tiempo a que pueda yo contestar a otros probables intereses de este auditorio, me gustaría hablar de una experiencia con el texto traducido de El Buscón al portugués.

Hace algunos años me buscó el actor Edgard Ribeiro, uno de los más grandes que tenemos y absolutamente underground. Quería mi licencia para utilizar el texto de que venimos hablando en un espectáculo callejero. Por supuesto, le he dado la licencia muy contenta, con muchas ganas de ver su trabajo. Tanto me ha gustado lo que he visto que le he invitado a traer su espectáculo a la Universidad del Estado de Rio de Janeiro.

El teatro de Edgard no tiene recursos ni patrocinio, es puro trabajo de cuerpo, voz y algunos mínimos elementos de escena. Para decir el primer capítulo de El Buscón, el único equipo teatral que ha utilizado ha sido una lámpara reflectora. Como objetos de escena tenía una vela, fósforos, un rosario y algunos granos de maíz. Todo ocurría en el zaguán principal de la Universidad, entre la gente que entraba y salía. Entre loco, pordiosero y buscavidas, su personaje era convincente en tal grado que las personas que detenían su paso para escucharlo ignoraban totalmente la marca teatral del reflector y se creían que se trataba de vida real. Una muchacha intentó convencerlo de calzarse los zapatos, recoger sus cosas del suelo y portarse más de acuerdo con un zaguán universitario. Otra señora que estaba a mi lado ponía cara de lástima y repetía muchas veces algo como "¡Pobre hombre! ¡Hasta qué punto llegan las cosas para una persona desesperada!"

Debo decir que ni siquiera una coma del texto se ha saltado Edgard en su recitación. No ha dulcificado en nada la sintaxis, no ha perdido una nota de ingenio, un juego de palabras. Y el texto ha tenido una claridad absoluta para la gente, una transparencia que no se podría imaginar.

En verdad, esa experiencia me ha dejado muy feliz. Si trabajamos en el sentido de buscar el verdadero enlace entre las culturas, es posible que nos vengamos a comprender unos a otros y a compartir nuestras vivencias más allá de las vanidades académicas.

**TRADUCCIÓN
LÉXICO
TRANSFERENCIA**

TRADUCCIÓN. LÉXICO. TRANSFERENCIA

Traducir Neruda: un desafío teórico y práctico

Ana Maria Liboni de Mello

Nuestra propuesta en este trabajo, es hacer la traducción de un poema de Pablo Neruda, comentándola, a continuación. Pablo Neruda, poeta chileno, ha nacido en 1904, se fue, pero dos años antes fue agraciado con el Premio Nobel, en 1971, reconocimiento del valor de su poesía.

Vamos a verificar qué abordajes teóricos hemos utilizado en la práctica. Con esto, además de investigar si nuestra traducción ha sido coherente, se podrá, también, verificar su grado de fidelidad al texto original.

Uno de los mayores lingüistas de todos los tiempos, Coseriu, ha dedicado una parte de sus estudios a las técnicas de traducción, probablemente, por razón de la importancia de ésta en el mecanismo de comunicación internacional.

Los daños que una mala interpretación pueden traer a los más diversos países a causa de una traducción mal hecha pueden ser incalculables.

Es imprescindible para el traductor que pretenda hacer un trabajo responsable, conocer profundamente el mecanismo estructural, tanto de la lengua de llegada como de la lengua de partida.

Además de Coseriu, varios otros estudiosos vienen, a lo largo de los tiempos, dedicándose a la traducción.

Según los libros sobre traducción, Vinay y Darbelnet fueron los dos primeros estudiosos de este asunto.

No vamos, en este trabajo, a preocuparnos de hacer una historia sobre traducción, pero es importante, aquí, que se conozcan en líneas breves y generales los aspectos teóricos principales que nos permiten evaluar la calidad de una traducción, menos para criticar que para tener condiciones de perfeccionar nuestro trabajo.

Trasladando lo que hemos dicho sobre la traducción y la importancia de que se conozcan bien las lenguas de llegada y de partida, habremos de añadir las siguientes palabras de Sáenz-Otarola:

El grado de relatividad de la traducción será mayor o menor según sean más o menos diversos los mundos de las lenguas de partida y de llegada, según también la variedad de los géneros lingüísticos, sus registros, la capacidad comprensiva del traductor y su creatividad. (1)

Es importante observar tres factores más, imprescindibles en el arte de traducir. No existe mayor amigo de un buen traductor que un buen diccionario, tanto el bilingüe, como el "monolingüe", usando, por lo menos, uno de cada lengua con las cuales el profesional esté trabajando. Hay que tener mucho cuidado con los "falsos amigos", principalmente, en relación con el portugués y el español. Si se comete un error respecto a estos, la traducción, ciertamente, sufrirá un cambio radical en el sentido de su texto. En relación a los textos artísticos, el cuidado debe duplicarse, quedando por cuenta de la sensibilidad y capacidad del traductor, -principalmente, cuando se trata de poemas-, trabajar rima, métrica, verso, estrofa y contenido, en ambas lenguas, con el máximo de fidelidad, pero principalmente, recordando que la poesía tendrá que seguir teniendo la esencia poética que la caracteriza.

La traducción puede ser integral o parcial, directa o indirecta, de acuerdo con el objetivo del traductor, es decir, que sea que a él haya pedido para hacerla.

Como define la propia palabra "integral", esta traducción se hará del texto entero. La parcial solamente de una parte del texto utilizado. Será directa si el traductor utiliza el texto original del autor.

Si el traductor utiliza alguna otra traducción hecha para otra lengua, la suya será indirecta porque no se hará teniendo como base el texto original.

Es importante utilizar textos originales porque los textos ya traducidos para otras lenguas pueden no ser fieles y, de esta manera, las traducciones hechas a partir de ellos caerán en el riesgo de cometer errores graves, desde una traducción literal, "al pie de la letra", hasta llegar a incurrir en cuestiones culturales.

La traducción puede ser literal o libre. La traducción literal puede ser hecha de dos maneras: la primera, traduciendo "palabra por palabra", considerada por nosotros como traducción laica e infiel, en la mayoría de las veces en que se hace. La segunda, se suele llamar oblicua, y es la que consideramos la más adecuada porque intenta trabajar con el mayor grado de fidelidad posible el contenido y la forma del texto original, al paso que la traducción libre se realiza sin mayores preocupaciones en relación con la forma del texto original.

¿Y CUÁNTO VIVE?

1. ¿Cuánto vive el hombre, por fin?
2. ¿Vive mil días o uno solo?
3. ¿Una semana o varios siglos?
4. ¿Por cuánto tiempo muere el hombre?
5. ¿Qué quiere decir "Para Siempre"?
6. Preocupado por este asunto
7. me dediqué a aclarar las cosas.
8. Busqué a los sabios sacerdotes,
9. los esperé después del rito,
10. los aceché cuando salían
11. a visitar a Dios y al Diablo.
12. Se aburrieron con mis preguntas.
13. Ellos tampoco sabían mucho,
14. eran sólo administradores.
15. Los médicos me recibieron,
16. entre una consulta y otra,
17. con un bisturí en cada mano,
18. saturados de aureomicina,
19. más ocupados cada día.

E QUANTO VIVE?

1. Quanto vive o homem, enfim?
2. Vive mil dias ou um só?
3. Uma semana ou vários séculos?
4. Por quanto tempo morre o homem?
5. Que significa "Para Sempre"?
6. Preocupado com este assunto
7. Procurei esclarecer as coisas.

8. Busquei os sábios sacerdotes,
9. os esperei depois do rito,
10. os espreitei quando saiam
11. para visitar Deus e o Diabo.

12. Zangaram com minhas perguntas.
13. Tampouco eles sabiam muito,
14. eram só administradores.

15. Os médicos me receberam,
16. entre uma consulta e outra,
17. com um bisturi em cada mão,
18. saturados de aureomicina,
19. mais ocupados cada dia.

20. Según supe por lo que hablaban
21. el problema era como sigue:
22. nunca murió tanto microbio,
23. toneladas de ellos caían,
24. pero los pocos que quedaron
25. se manifestaban perversos.

26. Me dejaron tan asustado
27. que busqué a los enterradores.
28. Me fui a los ríos donde quemaban
29. grandes cadáveres pintados,
30. pequeños muertos huesudos,
31. emperadores recubiertos
32. por escamas aterradoras,
33. mujeres aplastadas de pronto
34. por una ráfaga de cólera.
35. Eran riberas de difuntos
36. y especialistas cenicientos.
37. Cuando llegó mi oportunidad
38. les largué unas cuantas preguntas,
39. ellos me ofrecieron quemarme:
40. era todo lo que sabían.

41. En mi país los enterradores
42. me contestaron, entre copas:
43. - "Búscate una moza robusta,
44. y déjate de tonterías."
45. Nunca vi gentes tan alegres.

20. Percebi pelo que falavam
21. o problema era como segue:
22. nunca morreu tanto micróbio,
23. toneladas deles caíam,
24. Contudo os poucos que ficaram
25. se manifestavam perversos.

26. Me deixaram tão assustado
27. que procurei os enterradores.
28. Fui para os rios onde queimam
29. grandes cadáveres pintados,
30. pequenos mortos ossudos,
31. imperadores recobertos
32. por escamas aterradoras,
33. mulheres esmagadas de súbito
34. por uma rajada de cólera.
35. Eram ribeiras de defuntos
36. e especialistas cinzentos.
37. Em minha oportunidade
38. lhes lancei umas quantas perguntas,
39. Se dispuseram a queimar-me:
40. era tudo o que sabiam.

41. Os coveiros, em meu país
42. me responderam, entre copos:
43. - "Busca uma moça robusta
44. para deixar destas loucuras."
45. Nunca vi gente tão alegre.

46. Cantaban levantando el vino
47. por la salud y por la muerte.
48. Eran grandes fornicadores.

49. Regresé a mi casa más viejo
50. después de recorrer el mundo.

51. No le pregunto a nadie nada.

52. Pero sé cada día menos.

.....

46. Cantavam levantando o vinho
47. pela saúde e pela morte.
48. Eram grandes fornicadores.

49. Voltei a minha casa mais velho
50. depois de percorrer o mundo.

51. Não pergunto a ninguém nada.

52. Porém, sei cada dia menos.

El poema analizado, en este trabajo, ¿y cuánto vive?, se compone de cincuenta y dos versos, distribuidos en un mote, ocho estrofas y dos versos sueltos. El poema es una glosa adaptada a los tiempos modernos.

La glosa es un poema de extensión variable, que se solió usar, del siglo XV al XVII. Se compone de dos partes: una con una poesía breve, denominada mote, compuesta de cuatro versos; y la glosa, propiamente dicha, que es el comentario del mote.

Neruda la hizo con un mote de cinco versos.

Al mote le siguen una estrofa de dos versos, una de cuatro, otra de tres, dos de once, una de cuatro, una de cinco, una de tres, una de dos y dos versos sueltos más que finalizan el poema.

En cuanto a la sílaba métrica, posee nueve en casi todos los versos, con la excepción de los: v.30, "pequeños muertos huesudos" (8s.) y v.33, "mujeres aplastadas de pronto"(10s.).

En el verso 16 "entre una consulta y otra", tuvimos que hacer dos hiatos para obtener nueve sílabas. Aunque pudiéramos hacerlo en el verso 30, preferimos mantenerlo con 8 sílabas, porque en la traducción sería imposible el hiato. Se quedaría, así, algo sin naturalidad.

Es importante observar que, en portugués, hay siempre una sílaba de menos. En nuestra traducción mantuvimos la misma estructura de este poema, aunque para esto, tuvimos que hacer algunas modificaciones.

Vamos a comentarlas en bloques, siguiendo como sea posible, el orden de los versos.

Tuvimos que hacer hiato para que la sílaba métrica se mantuviera igual al poema original, en los versos 1, 2, 4, 13, 14, 26, 37, 40, 43, 45 y 51. Lo mismo ocurrió con los diptongos, en los versos 3, 11 y 18, por falta total de otra forma más adecuada para traducirlas.

Las preposiciones influyeron mucho en la traducción, por tener su empleo diferente en ambas las lenguas, pero la diferencia se hace fundamental en el empleo de las contracciones.

Tuvimos que sustituirlas: en el primer verso por fin por enfin, que incluso, en portugués, es una forma fija; sustituimos, también, en el 6º. verso, "por este asunto" por "com este assunto", porque, en portugués, el verbo preocupar pide el régimen de la preposición com.

En el verso 27, en función de la métrica, cambiamos la preposición a por para.

En el verso 47, hubo la contratación, indispensable, en "por la salud y por la muerte" que se quedó "pela saúde e pela morte", aunque no haya influido en la métrica. Hubo una

inversión de términos en el verso 13, pasando de “Ellos tampoco sabían mucho” a “Tampouco eles sabiam muito”. En el verso 41, pasó lo mismo, “En mi país los enterradores” pasó a “Os coveiros, em meu país”.

Aunque prefiriéramos usar sólo la palabra coveiros, en el verso 27, usamos la palabra enterradores. Sustituimos, también, el verbo buscar por procurar, todo ello en función de la métrica.

Hemos cambiado, también, conjunciones: en e; verso 24 pero por contudo y, en el verso 52 pero por porém.

En los versos 5, 7, 12 y 20, hubo una condensación, respectivamente, de “quiere decir” para “significa”, de “me dediqué a aclarar” por “procurei esclarecer”, de “Se aborreceram” por “Zangaram” y “Segundo soube” por “Percebi”. Ocurre aquí, también, una modulación, porque las palabras han cambiado, pero el sentido es el mismo.

En el verso 21, preferimos no poner la partícula de realce se acompañando al verbo seguir, en función de la métrica, porque ella, en este caso, no es obligatoria. Ocurre lo mismo con “me fui”(v.28), “búscate”(v. 43), “déjate”(v.44) y “No le pregunto” que optamos traducir por Fui, procure, deixe y Não pergunto.

En cuanto al pronombre oblicuo lhe, existe en la lengua portuguesa una regla básica que determina que éste no puede ser usado en comienzo de frase; pero en lenguaje coloquial, refiriéndose a la lengua hablada, se acepta su utilización. En el verso 38 lo mantuvimos en el comienzo del verso: por tratarse de un poema, creemos poder utilizar una “licencia poética”, para mantener la estructura del poema original.

Hay que añadir, también, que optamos por el singular de la palabra gentes, en el verso 45, porque en la sintaxis portuguesa actual no se usa palabra gente en el plural, aunque tal uso haya existido.

En el verso 42, copas, significa literalmente taças, en portugués; pero los enterradores son personas rudas que, posiblemente, no beben en taças. Las palabras, en portugués, que podrían sustituirla serían caneco o copo. Podríamos poner la idea en abierto, usando sólo el verbo en el gerundio bebendo en el lugar de entre copas. Preferimos optar por la palabra copos, para que la métrica quedase igual. También porque es común, en Brasil, el uso de este objeto para beber vino o cerveza, entre personas pobres.

En “mi casa”, verso 49, aunque, en portugués, el pronombre “minha” tenga una sílaba más, no hay otra palabra que lo sustituya. Sin embargo, no hubo alteración en la sílaba métrica, porque el verbo “voltei”, con el cual hemos sustituido el verbo “regresé”, formó sinalefa con la preposición a.

En el verso 44, hubo una equivalencia, “y déjate de tonterías” por “para deixar de bobagens”, en donde aprovechamos la estructura de la frase, utilizando el mismo verbo “deixar” con otra frase portuguesa, la cual se suele usar para este mismo sentido; aunque hayamos cambiado la conjunción e por la preposición para.

En el verso 39 cambiamos el punto de vista, sin alterar el sentido de la frase, haciendo, de esta manera, una modulación: "ellos me ofrecieron quemarme" por "se dispuseram a quemar-me".

Como se puede observar, en este trabajo, la traducción hecha por nosotros fue la más fiel posible. Hemos utilizado un número mínimo de fenómenos en estos poemas.

Las modificaciones hechas fueron mayores, pero, inevitables, en relación a la fonética, en casos de diptongos inevitables, en casos de diptongos e hiatos; así como, con la heterogeneidad de las palabras: palabras más largas o más cortas en relación a las dos lenguas, apócope, concordancia y régimen verbal.

Esperamos que este trabajo, aunque modesto y bastante resumido, sea útil, en el futuro, a las personas que quieran conocer a Pablo Neruda, así como a aquellas que quieran conocer un poco de las técnicas de traducción.

BIBLIOGRAFÍA:

COSERIU, Eugenio. *Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción*. In:-----
El hombre y su lenguaje; estudios de teoría y metodología lingüística. Madrid, Gredos, 1977, p. 214-39.

SÁENZ-OTAROLA, José Miguel. Aspectos histórico-lingüísticos de la traducción. In: BOLETÍN de la Asociación Europea de Profesores de Español. Madrid. 14 (27): 23-31, otoño/1982.

VINAY, J.P. & DARBELNET, J.: Stylistique comparée du français et de l'anglais; méthode de traduction. Nouvelle édition revue et corrigée. Paris, Didier, 1977. 331p.

NOTA:

1. BAEPE, p. 29.

El cruce lingüístico: ventaja o problema

Cleci Regina Bevilacqua
Maria Lúcia Machado de Lorenci

Todos los que trabajamos en la enseñanza de lenguas extranjeras conocemos muy bien el problema de como es difícil obtener, al final del curso, un resultado satisfactorio en todos los aspectos.

El profesor de español para brasileños ya se ha acostumbrado a encontrar el tan conocido "portuñol". La presencia de lusismos en el español es un fenómeno que puede ser mejor comprendido, si analizado bajo la perspectiva del Análisis Contrastivo (AC) y del Análisis de Errores (AE).

La Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) como teoría sobre la adquisición de segundas lenguas se fundamenta en el principio de que el conocimiento de la L1 es la base del aprendizaje de la L2.

En realidad, el proceso de interferencia de una lengua sobre la otra es notadamente influenciado por las estructuras de la lengua materna. Ese hecho se evidencia a través de los acentos y, según Marton (apud Ellis, 1985), la L2 sufre influencia de la L1 durante todo el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, Félix (apud Ellis, 1985) cree que, en ambiente natural, la interferencia no se constituye en la variable más importante. Él la reconoce, pero sugiere que no se trata de un fenómeno natural e inevitable, puesto que, si es posible prever "donde" y "como" los errores ocurrirán, se puede rehuir la interferencia.

Así, según el concepto de "predicción", las formas de la L1 que no son equiparables a las de la L2 causarán interferencia y las semejantes facilitarán el proceso.

Pero Larsen-Freeman y Long (1992) afirman que en la hipótesis del Análisis Contrastivo no son las diferencias que causan los mayores problemas y mencionan el principio de Wode (1978), según el cual sólo habrá interferencia si la L1 y la L2 tienen estructura con cierto grado de similitud. De esa manera, habría más interferencia del portugués L1 sobre el español L2 que en el caso de otros idiomas.

A su vez, el Análisis de Errores adopta un nuevo concepto de error de lenguaje. De acuerdo con esa perspectiva, el error deja de ser considerado una marca de fracaso en el aprendizaje y se le atribuye una nueva dimensión como "materia prima" en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Moraes (1992) afirma que los errores de los hablantes en ese proceso sería el continuo lingüístico que acerca los primeros intentos de habla de un aprendiz de L2, a través de reestructuraciones sucesivas, del modelo lingüístico que se propone a adquirir. Por lo tanto, el error debe ser visto como una valiosa información sobre la etapa en que se encuentra el aprendiz en la adquisición del lenguaje. Así, según esta perspectiva, a partir de los errores es posible conocer las tendencias lingüísticas que los han motivado.

Los aspectos de interferencia que hemos acabado de mencionar son fácilmente identificables en textos producidos por alumnos del curso de Letras (Licenciatura y Traducción) y nuestra experiencia con dichos textos, permite compartir la opinión de Wode, pues creemos que, en realidad, las semejanzas muchas veces resultan en el uso inadecuado de vocablos y estructuras lingüísticas. Los alumnos, al encontrar las dos lenguas tan semejantes, emplean formas de una y otra indistintamente sin darse cuenta.

La interferencia puede ocurrir en distintos niveles como en la producción y utilización de formas verbales incorrectas, en el sistema pronominal, en el uso de oraciones subordinadas, etc. Pero, en los textos analizados, las interferencias que ocurren con una frecuencia mucho mayor son: el uso inadecuado del verbo tener en lugar de haber, principalmente en los tiempos compuestos (ejemplo 1, 2 y 3), y la traducción de giros particulares del portugués, prácticamente palabra por palabra (ejemplos 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10). Por su frecuencia, destacaremos aquí estos errores, aunque se puede observar la existencia de otros tipos en las mismas frases.

Ejemplos de uso del verbo en las mismas frases:

1) *Estaba con mis pensamientos vueltos para las cosas más románticas -pienso que la historia siempre es- y empecé a recordar algunos hechos de nuestra historia y como tenían ocurrido las cosas ahí adentro en los instantes decisivos para sus resoluciones.*

2) *Volvió ansiosa a su casa y hasta hoy no sabe nada de él. El hombre nunca le telefonó. Ella cree que tenga sido mejor así, todavía, hay cosas de la vida sin explicación.*

3) *¿Tiene más alguien?*

Ejemplos de giros particulares del portugués traducidos al español:

4) *Pero la duda acerca del sentimiento de los hombres del poder la tengo aún y creo que jamás lograré poner en claro.*

5) *Hacia un gran esfuerzo más no conseguía saber donde lo conocía. Este muchacho recuerda mi adolescencia. Hizo una vuelta en el tiempo. Era como si yo estuviera en el colegio de las monjas.*

6) *Ella siguió en la dirección de la calle y por un rato intentó ver el hombre y su coche. No logró éxito. Llegó próximo a la feria, tomó la bolsa y los libros y empezó a trancar el coche.*

7) *Puede ser que sea una enfermera. No. Yo creo que una enfermera no se quedaría delante de uno hotelzito que alquila quartitos. Entonces, ¿quién será? ¡Ah, sí! Quizá una maestra. No, una maestra no, porque no tiene educación, queda agarrando los hombres que por allí pasan.*

8) *Creo que descubrí. Es una mujer, sí, una mujer de la vida.*

9) *Nos miramos por más un segundo y nos quedamos curiosos cuando pensamos: '¿Quién es tú?' Entonces, medio sin manera, quedamos con una sonrisa amarillo, procurando identificar aquella frente, pero la pregunta fue inevitable: '¿Dónde nos conocemos?'*

10) *Hoy esto todo está un tanto cambiado. La mujer conquistó su espacio y su independencia financiera, no precisando más depender de su marido para vivir. Ella es capaz de manter, sólo, un lar; hablar por si, votar y también opinar sobre lo que sentir voluntad.*

Los problemas que hemos presentado pueden ser analizados tanto desde un punto de vista lingüístico, como sociológico o psicológico y eso es un hecho que no puede ser desconsiderado por los profesores. Por esa razón, al identificar en qué aspectos los alumnos presentan dificultades, el profesor debe alertarlos y proponer actividades adecuadas para que puedan superarlas, pues sólo la consciencia de cometer esas faltas, les permitirá controlarlas hasta cierto punto y evitarlas progresivamente. El autocontrol reiterado sobre determinados esquemas gramaticales o formaciones morfológicas puede llevar a la automatización que requiere el uso de la lengua y a evitar la fosilización de errores.

Se puede observar aún, a través de los ejemplos, que el problema de la interferencia se ha visto favorecido y potenciado por la proximidad objetiva entre el portugués y el español que propicia la confusión entre lo propio de una y lo propio de la otra. El paralelismo entre ambas lenguas, hace con que inconscientemente, los alumnos transfieran aquellos elementos que, en su percepción de la distancia lingüística entre L1 y L2, pueden ser calificados de neutro, según la calificación de Kellerman, (1977, apud Gutiérrez, 1993: 118).

En este momento, en relación a la adquisición del español L2, se puede afirmar que, o bien la interferencia es positiva, puesto que la proximidad real existente entre las dos lenguas facilita en algunos aspectos en que coinciden el portugués y el español, o bien es negativa, cuando esas dos lenguas no comparten la misma solución.

Además, nos permitimos decir que la proximidad lingüística ejerce influencia positiva en lo que se refiere a la comprensión, pero, al mismo tiempo, puede ser un elemento negativo en la producción como lo visto en los ejemplos referidos anteriormente. En el momento de la producción, los alumnos intentan llenar lagunas de la L2 con estructuras de su lengua materna, para que la comunicación no se interrumpa. Ese hecho no ocurre en el

proceso de comprensión, principalmente en la lectura, donde la proximidad, principalmente a través de los cognatos, es un factor positivo.

Tampoco no se puede dejar de mencionar que, en nuestro caso específico, en Río Grande do Sul, el entorno ambiental no exige demasiado del hablante, debido a que la comprensión se hace fácil. Esa especie de "code-switching", empleada por los gauchos, es un procedimiento cómodo, pero a la vez bastante eficaz, puesto que los errores cometidos con esta estrategia no llegan a comprometer la comunicación y a veces ni siquiera incomodan al hablante nativo. Esa buena aceptación de la interlengua (portuñol) por parte de los hablantes nativos, es lo que quizás pueda influir en la interrupción de los progresos en el proceso de adquisición del español y en la fosilización de muchos de los errores. Esto ocurre, evidentemente, en un nivel inconsciente de todo el mecanismo, pues los sujetos insertados en un proceso de aprendizaje tienen, sin duda, el objetivo de completar y perfeccionar su dominio lingüístico.

Todo lo que hasta este momento hemos expuesto refuerza la idea de que el aprendizaje de lenguas cercanas a la lengua materna puede resultar sencillo en sus primeras etapas, pero bastante complejo una vez que se alcanza cierto dominio de la L2. Por lo tanto, los profesores no deben preocuparse demasiado cuando alumnos de niveles más avanzados demuestran un desarrollo más lento que alumnos principiantes. Lo que sí no deben olvidar es el objetivo final de un aprendizaje de segunda lengua, o sea, la competencia pragmática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Londres: Oxford University Press, 1985.
2. GUTIERREZ, Marta G. El español como lengua segunda de un italiano. LICERAS, Juan M. (org.) *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Darchouse Editions, 1993.
3. LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman Inc. 1992.
4. MORAES, Euis R. O erro de linguagem e a escrita: uma interpretação lingüística-educacional. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v.27, n. 94, p. 15-46, 1992.
5. RINGBOM, Hakan. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language learning*, v. 42, n.1, p. 85-112, 1992.

Todas las estructuras que vehiculan nociones aspectuales y, particularmente, las que corresponden a las expresiones del portugués formadas a partir del verbo FICAR, seguramente son unas de las de más difícil adquisición para aprendices brasileños de español, tanto en nivel intermedio como en avanzado.

El anejo 1 presenta enunciados extraídos del periódico carioca O Globo. Es marcante la productividad del verbo FICAR, especialmente en estructuras coloquiales.

Al intentar traducirlos al español, nos damos cuenta de que esta estructura unívoca del portugués -FICAR + PREDICATIVO- tiene, en español, diversas posibilidades de traducción. Los enunciados que vamos a observar fueron traducidos por tres nativos de lengua española (anejo 2).

Vemos, por estas muestras de traducción, como son diversas las opciones lexicales gramaticalizadas que la lengua española ofrece para distinguir diferentes categorías aspectuales.

Esta variedad de opciones del español se neutraliza en portugués, una vez que cualquiera de las nociones aspectuales se actualiza por la estructura única FICAR + PREDICATIVO.

El objeto de este trabajo consiste, en un primer momento, en describir lingüísticamente estas categorías aspectuales, buscando sistematizar, para fines didácticos, como se actualizan en portugués y español las estructuras correlatas de una y otra lengua.

Posteriormente, con base en la producción escrita de aprendices de español de la FL/UFRJ, se va a observar los problemas de adquisición y uso de estas estructuras.

Como el tiempo, el aspecto es una dimensión semántica de la enunciación que categoriza la acción de los enunciados. Según el modelo de Benveniste, el sistema de tiempos se orienta a partir del momento de la enunciación -llamado instante cero (T0). Con base en este punto cero, el sujeto de la enunciación sitúa la acción verbal en un momento posterior o anterior de la enunciación (anejo 3).

Sobre esa sucesión lineal se proyecta la dimensión de aspecto que categoriza la acción en tres estados: perfectivo, durativo y perspectivo (anejo 4).

El verbo FICAR en portugués se usa no sólo para actualizar cualquiera de esas tres categorías aspectuales, de acuerdo con lo que se observa en los siete primeros enunciados del anejo 1, sino que también se muestra productivo en la construcción de algunas estructuras idiomáticas fijas, tales como en los enunciados 8, 9 y 10 (anejo 1). Tanto por estos enunciados como por los anteriores, vemos que la rentabilidad del verbo FICAR supera el campo semántico del verbo QUEDARSE en español, y las equivalencias entre una

y otra lengua tendrán que hacerse de acuerdo a criterios semánticos y discursivos diversos (anejo 5).

Con base en la noción de aspecto establecida por el modelo enunciativo de Benveniste/Pottier en portugués, el verbo FICAR actualiza tanto el aspecto inicial de una acción, como en los enunciados 4 - "Não precisa ficar nervoso. É só chegar lá de manhã" y 6 - "Raul promove Rodrigo e lhe pede que fique amigo de Alice", como su desarrollo en el enunciado 7 - "E o mestre, é claro, acha que está ficando maluco", además de su fin, como en los enunciados 1 - "O mais grave ultimato paterno gerador de culpa é seu pai que ficará desapontado com você"- y 5 - "Não fique sem calças no inverno".

Ya en español, el verbo QUEDARSE actualiza solamente el aspecto FINAL de la acción, como en el enunciado 5 - "Não fique sem calças no inverno"- que pasa a "En invierno, no se quede sin pantalones"(anejo 2).

Sin embargo, no es la única estructura posible para ocupar esta categoría final, como ocurre en el enunciado 1 - "O mais grave ultimato paterno gerador de culpa é seu pai que ficará desapontado com você", que pasa a "El más grave ultimato paterno generador de culpa es tu padre que se decepcionará contigo" (anejo 1 y 2).

De ahí porqué el aprendiz brasileño encuentra tantas dificultades en aprender las diferentes nociones aspectuales del verbo FICAR y redistribuirlas en las diversas estructuras predicativas en español.

Con este sentido, puede ser útil para sistematizar el uso de estas estructuras la descripción del comportamiento de adjetivos que hace LUJAN (1980), llegando a una distribución semántica y sintáctica de los adjetivos y organizando las locuciones predicativas con base en su construcción a partir de los verbos SER y ESTAR.

En este trabajo enfocaremos, básicamente, los aspectos virtual y final de un estado, una vez que son estos los que están directamente vinculados a las dificultades de transferencia que tienen los aprendices brasileños con relación al uso en español, de los correlatos del verbo FICAR. En lo que concierne a nuestro objeto de estudio, las dificultades de uso de las expresiones equivalentes al verbo FICAR del portugués se derivan de la caracterización aspectual, virtual o final que se le deba atribuir a un estado o acción (anejo 5).

En español esta predicación virtual o final puede darse de dos formas:

A) Con verbos que modifican el adjetivo: HACERSE, VOLVERSE y PONERSE (anejo 6 y 7).

El verbo QUEDARSE se diferencia de los tres anteriores por vehicular básicamente dos rasgos semánticos característicos: el de la estaticidad, o sea, la expresión QUEDARSE + ADJ. modaliza una estructura de base más estática o no dinámica y se usa, por eso, con adjetivos del tipo muerto, dormido, quieto, callado y tranquilo. Si el adjetivo no es portador de ese rasgo de estaticidad o no movimiento, la expresión QUEDARSE + ADJ se refiere

entonces a un estado perfectivo, final e irreversible. En este caso, expresiones del tipo quedarse solo y quedarse agotado sólo se admiten en la última instancia de la enunciación, cuando se describe el estado final del personaje.

Adjetivos del tipo aburrido y alegre sólo admiten el uso de QUEDARSE si a la expresión le acompaña un complemento circunstancial de espacio fijo: en su casa, en el jardín, en un rincón, adentro, sobre la mesa (anejo 8).

B) La otra forma de predicción virtual o final en español es con verbos que se forman a partir de adjetivos que se usan tanto con ser como con estar o que sólo se usan con estar e incorporan la partícula reflexiva SE (anejo 9).

Son enunciados del tipo 2 y 3 del anejo 2 - "Guiomar se irrita al enterarse" y "En Brasil todo se arregló con 50 mil dólares".

En relación a todo lo que se ha discutido anteriormente, vamos a observar algunos ejemplos extraídos de narrativas escritas por alumnos de la FL/UFRJ, aprendices de español, intentando localizar el cambio sintáctico o semántico que se hizo en cada uso (anejo 10).

En este trabajo no se presentan conclusiones definitivas, solo se pretende llamar la atención para una dificultad general y proponer un modelo de análisis que, seguramente, aún tendrá que ser perfeccionada a medida que se vayan profundizando las relaciones aspectuales de cada una de estas lenguas en sus distintas dimensiones enunciativas.

ANEJO 4

Perfectivo	Durativo	Retrospectivo
	TO	
final	en desarrollo	virtual

ANEJO 5

PORTUGUÉS: FICAR / ESTADO INICIAL
 \ ESTADO FINAL

ANEJO 6

ESPAÑOL TIPOS DE VERBOS

A) MODIFICAN UN ADJETIVO

HACERSE	Hacerse amigo
VOLVERSE	Volverse loco
PONERSE	Ponerse nervioso
QUEDARSE	Quedarse solo

ANEJO 7

VERBOS QUE MODIFICAN UN ADJETIVO

ESTADO VIRTUAL

hacerse
volverse \ + ADJ
ponerse

HACERSE \ SER
VOLVERSE /

* Implican en enunciados formados a partir de una estructura copulativa: verbo ser

PONERSE -----> ESTAR

* Implican en enunciados formados a partir de una estructura copulativa: verbo estar

ANEJO 8

ESTADO FINAL

QUEDARSE-----> ESTAR

A) Estaticidad

Tipo de adjetivo:

muerto, dormido, quieto, callado, tranquilo

Adjetivo

+

Complemento Circunstancial de

Espacio Fijo:

en su casa, en el jardín, en un rincón, adentro, sobre la mesa, etc.

B) Perfectividad: estado final,
irreversible
última instancia
discursiva

ANEJO 9

B) SE FORMAN A PARTIR DE ADJETIVOS

Ser/Estar

adelgazar

engordar

envejecer

rejuvenecer

enriquecer

Estar

irritarse

aburrirse

enfermarse

arreglarse

alegrarse

callarse

morirse

arrepentirse

enterarse

dormirse

descalzarse

ausentarse

Ejemplos con narrativas escritas por alumnos de español III de la Facultad de Letras/UFRJ.

Uso inadecuado del verbo PONERSE

(01) Manolito le preguntó a Mafalda si su papá hablada con las plantas. Mafalda le contestó que sí, porque tenía la teoría de que hablándoles las plantas **se ponerían más bellas**.

(02) La profesora le pregunta donde es el chatamiento. Manolito piensa, **se pone confuso** y sin saber como contestar la pregunta dice que el achatamiento es en el ánimo.

(03) Dinky comprendió que la niña **se pusiera enferma** porque su gata de estimación desaparecera.

(04) Quique contó para los diminutos sobre el agradecimiento de la mujer y ellos **se pusieron satisfechos** para ayudar la dueña de la casa donde viven.

Uso inadecuado del verbo QUEDARSE

(05) Todos **se quedaron muy alegres** con la idea del viaje, se organizaron y partieron para la ciudad maravillosa.

(06) Algunos días se pasaron y yo **me quedaba en la caja** sin que nada me faltara...

(07) **Me quedé sobrevolando** alrededor de ella algunos segundos y después me fui.

(08) Las personas que se aprovechan de los otros generalmente **se quedan avergonzados** cuando les desenmascaran.

Então como é que fica?

ESTADO VIRTUAL: pasar a

SER

hacerse

X

volverse

ESTAR

ponerse

X

engordar, aburrirse, (...)

ESTADO FINAL: terminar por

ESTAR

quedarse x engordar, aburrirse, (...)

[+estativo]

[+perfectivo]

QUEDARSE

- 1) Sólo se usa en Contextos Aspectuales Finales en los que se puede alterar con los verbos del tipo: engordar, irritarse, envejecer, aburrirse, etc.
- 2) No se admite en Contexto Aspectual Durativo: Gerundio, Imperfecto.
- 3) No se admite en Contexto Aspectual Virtual en el que se utilizan las formas: hacerse/volverse (SER), ponerse/verbos del tipo engordar, irritarse, etc. (ESTAR).

I - INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo en este trabajo es enseñar formas correspondientes en lengua portuguesa a expresiones de lengua española recogidas en la novela La Hoja Roja de Miguel Delibes.

Hemos elegido esta novela para trabajar el español coloquial por la absoluta falta de material relativo a la "lengua hablada" de uso espontáneo. Vale resaltar que el empleo literario del lenguaje oral/coloquial es una reelaboración que el autor hace de este lenguaje.

Esta investigación es el resultado de una propuesta hecha en el curso de Español VIII, de la Universidade Federal Fluminense, por la profesora Magnolia Brasil.

Además de ayudar a los traductores, este trabajo también va a contribuir para que los estudiantes lusohablantes perfeccionen el idioma, dado que esas expresiones son la imagen de la lengua coloquial y viva y, por lo tanto, lo que hace falta para el perfecto dominio de la misma, es decir, como en realidad se habla el español.

Llamamos la atención para el hecho de que esta investigación no se propone agotar su fuente, es decir, la riqueza de expresiones de uso coloquial en la novela elegida. Pretendemos volver a ella en un trabajo futuro.

II - EXPRESIONES EN ESTADO DE DICCIONARIO. LA CORRESPONDENCIA EN PORTUGUÉS. UN EJEMPLO DELIBEANO

1. PERDER LOS ESTRIBOS: enfadarse, irritarse o encolerizarse; disparatar; decir desatinos o palabrotas.

Portugués: perder as estribeiras

Ejemplo: "Entonces la Desi perdió los estribos, se asió crispadamente a los barrotes y voceó con voz inflamada: "¡Calla la boca tú, estropeabarrigas!" (p. 26)

2. COSA DEL OTRO JUEVES: hecho extraordinario

Portugués: coisa do outro mundo

Ejemplo: "Eso la dolía en lo vivo, como la dolió la noche antes, que la Marce la dijese de la colcha nueva que la clase no le parecía una cosa del otro jueves..." (p. 27)

3. A BOCAJARRO: sin preparación alguna, inopinadamente

Portugués: de sopetão, de súbito, repentinamente

Ejemplo: "El viejo la invitó a pasar y la Desi se agachó para tomar la maleta, pero recordó de repente las instrucciones de la Marce y se incorporó y le preguntó a bocajarro por el jornal y las salidas." (p. 37)

4. **DAR UNO LA CARA POR OTRO**: salir a su defensa
Portugués: pôr a mão no fogo
Ejemplo: “Al fin, una mañana se presentó la Desi con el rostro congestionado, los cabellos adheridos a la frente, formando cuerpo con sus cejas, vacilando a compás de la maleta y le preguntó si era allí donde necesitaban chica y que la Marce daba la cara por ella.”(p. 37)
5. **LA NEGRA**: mala suerte
Portugués: má sorte, azar
Ejemplo: “El viejo Eloy le decía a la Desi:
- Ya ves, hija, no tenía yo una hora y mi padre de cuerpo presente. Lo que se dice ni conocerle.
Los ojos sin pestañas de la muchacha se ensombrecían:
- Eso se llama tener la negra”. (p. 53)
6. **SABER DE BUENA TINTA UNA COSA**: tener conocimiento de ella por buen conducto
Portugués: saber de fonte segura
Ejemplo: “Ferrán dice que va a Tortosa a ayudar a sus paisanos, pero sé de buena tinta que se larga porque su potingue no sirve”. (p. 53)
7. **A DIESTRO Y SINIESTRO**: sin tino, sin miramientos
Portugués: a torto e a direito
Ejemplo: “Antes solía pasar los domingos soleados en el balcón disparando la cámara sin película a diestro y siniestro, pero dentro de casa no solía enredar”. (p. 63)
8. **PATAS ARRIBA**: en desorden
Portugués: de cabeça para baixo
Ejemplo: “A los veinte días de darle el cese, la Desi se le encontró en la sala poniendo todo patas arriba”. (p. 63)
9. **ECHAR DE MENOS A UNA PERSONA O COSA**: notar la falta de ella
Portugués: sentir falta
Ejemplo: “En puridad, la Desi, fuera de la Verbena de los Quintos y las fiestas de la Virgen de la Guía, y el día de Santa Águeda en que mandaban las mujeres, no echaba de menos el pueblo”. (p. 64)
10. **DE BOQUILLA**: de mentirillas, de burlas
Portugués: só garganta, só papo, só gogó
Ejemplo: “Y aunque Poldo Pombo, el sportman, recelaba y decía socarronamente: “Isaías mucho de boquilla”, en el Círculo empezaron a respetarle y...” (p. 79)
11. **PEGAR UN BAJÓN**: notable menoscabo en lo material o espiritual
Portugués: ter uma caída, ter um baque
Ejemplo: “Demonio de viejo, en cinco semanas ha pegado un bajón de cinco años”. (p. 83)

12. DE UN TIRÓN: de una vez

Portugués: de uma tacada só, de uma tirada

Ejemplo: "Aún Poldo Pombo no era famoso porque no había ido a San Sebastián en bicicleta en tan sólo dos etapas; ni a Madrid de un tirón, para la coronación del rey,..." (p.77)

13. COMER UNO A DOS CARRILLOS: comer con gula

Portugués: Carrilho, em português antigo, era sinônimo de faces, bochechas. Seria, pois, o mesmo que: comer por duas bocas, comer por dois.

Ejemplo: "Las dos muchachas comían a dos carrillos". (p. 97)

TENER UNA MALA PATA: tener desgracia o mala suerte

Portugués: ter má sorte, ter azar

Ejemplo: "... la mala pata, porque otra cosa no. Si cae un minuto antes, nada; si cae un minuto después, tampoco. Pero tuvo que caer cuando los mellizos andaban enredando bajo la torre, ya se sabe". (p. 128)

14. PONERSE UNO AL CORRIENTE: informarse

Portugués: manter-se informado

Ejemplo: "... y que recordase que Aguado, sin ir más lejos, se ponía al corriente revisando legajos viejos y que él decía que era el polvillo". (p. 142)

15. LLEVAR EL AGUA A SU MOLINO: Se dice del egoísta que siempre trabaja por interés personal

Portugués: puxar a brasa pra sua sardinha

Ejemplo: "Pero la Desi, esta temporada, no estaba para sutilezas y siempre terminaba por llevar el agua a su molino". (p. 161)

16. HACERSE UNO DE NUEVAS: fingir que ignora una cosa

Portugués: fazer-se de bobo

Ejemplo: "- ¿A oler, hija?

- Ande, no se haga de nuevas. El enfermo que va a doblarla huele que tira para atrás.

III - CONCLUSIÓN

Hemos concluido que las expresiones y refranes son elementos de la lengua viva, presente en el habla cotidiana.

La lengua está en continuo desarrollo, y la prueba de eso es que ella cambia distintamente: a) de región para región; b) en las diferentes clases sociales; c) según la edad del hablante; etc.

Por eso, aunque casi siempre sean duraderos, esos refranes y expresiones pueden, con el paso del tiempo y especialmente en los grandes centros urbanos, quedarse viejos y superados.

Hay que mantenerse al corriente para intentar hablar la lengua del otro lo más semejante posible a su uso espontáneo.

GRAMÁTICA

GRAMÁTICA

Elementos para la construcción de una gramática de lengua española para lusohablantes

Ana Lúcia Esteves dos Santos Costa

¿Qué es una gramática? Responder a esta pregunta puede parecer fácil, sin embargo eso envuelve una polisemia: la palabra gramática, originariamente *"saber de las letras"*, puede en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna o extranjera tomar significados totalmente distintos e incluso mezclarlas en una única realidad. Gramática puede designar un principio de organización interna propio de una determinada lengua, es decir, una entidad de carácter psicogenético y psicosocial que existe en el seno de prácticas lingüísticas de una comunidad. Es lo que algunos lingüistas denominan competencia comunicativa, otros competencia lingüística. Obsérvense afirmaciones como *"el niño cuando empieza a hablar utiliza una gramática que es en parte distinta a la de un adulto"* o *"toda lengua, todo dialecto tiene su gramática"*.

En otros contextos, gramática significa un saber de carácter más o menos metódico sobre la lengua. Véanse las siguientes afirmaciones: *"en este curso no estudiaremos gramática"* o *"existen lenguas o dialectos que no tienen gramática"*. Queda claro que en este caso la palabra se refiere al conocimiento reflexivo de las regularidades, reglas o normas características de una lengua.

En otros ejemplos, gramática puede significar un punto de vista particular sobre el saber gramatical propio de una lengua, una determinada escuela de pensamiento, una determinada teoría sobre el funcionamiento interno de la lengua. Considérense las siguientes afirmaciones: *"la gramática generativa y transformacional puede ser considerada como un prolongamiento de la gramática estructural"* o *"la gramática tradicional aunque muy criticada, todavía es la base de muchos cursos de lengua extranjera"*.

En definitiva, tenemos tres significados que parecen bien delimitados: 1º.) el funcionamiento interno característico de una lengua dada; 2º.) la explicitación más o menos metódica de dicho funcionamiento; 3º.) el método de explicitación adoptado. La primera significación remite a actividades lingüísticas mientras que la segunda y la tercera a actividades metalingüísticas. La percepción de dicha diferencia subyace en muchos enunciados de estudiosos de la cuestión, como Wisniewska-Visnin (1981): *"De hecho, lo que ellos (los estudiantes extranjeros) conocen son los libros de gramática y no la gramática"*. [la traducción es mía]

¿Qué nos parece a nosotros profesores de lenguas en nuestra labor didáctica diaria dicha diferencia? Nuestra práctica pedagógica nos enseña claramente que estas tres significaciones se confunden muchas veces. Una falta de gramática, por ejemplo, puede ser una inadecuación con respecto a las prácticas lingüísticas usuales (primera significación) o con respecto a una determinada regla establecida por los gramáticos (segunda).

Así es que un manual de gramática tiene que ser considerado en el marco conceptual descrito: se trata de un libro que recoge datos de una lengua, con el objeto de proponer una

descripción sistemática, apoyándose en una teoría gramatical determinada en particular en una terminología gramatical elegida.

En segundo plano, tendríamos la pregunta: ¿qué es una gramática comunicativa? Lo que se ha convenido en llamar en la literatura especializada de la Lingüística Aplicada método o enfoque comunicativo tiene sus raíces en los estudios europeos y norteamericanos sobre la significación en el lenguaje. A partir de la década del 70, en Brasil un poco más tarde, surge un interés generalizado por las nuevas prácticas metodológicas de enseñanza de lengua extranjera, en las que el foco central dejaba de estar en las formas del sistema gramatical para situarse en el sentido y en la interacción entre los sujetos del proceso de aprendizaje.

Dicho enfoque fue adoptado y endiosado como suele ocurrir en nuestro país con todos los modelos y modas importados directamente del exterior. En su versión más radical rechazaba cualquier estudio gramatical y se concentraba en los contenidos nocionales y funcionales de la lengua-meta. Seguidores y defensores vehementes de su concepción pugaban por la desaparición de la gramática observada su ineficacia.

Nos parece sumamente importante citar textualmente en este trabajo las palabras de un estudioso del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Almeida Filho (1993, p. 36), en su más reciente trabajo, observa: *“um método comunicativo não é aquele que exige um professor que execra a gramática ou outras formalizações”*. En verdad, tras una década de aplicaciones e investigaciones en el área, parece ser que nos encontramos algo distantes del marco histórico de surgimiento del Enfoque Comunicativo - el llamado Nivel Umbral o Threshold Level - y todo conlleva a que no exista un solo método comunicativo sino muchos y de tipos diversos.

Lo que se nos presenta como elemento básico de dicho enfoque es el hecho de posibilitar y crear condiciones favorables a la adquisición de un desempeño real en una segunda lengua o en lengua extranjera, a través de procedimientos metodológicos que organicen las experiencias de aprender en términos de tareas o actividades relevantes, estimulando al aprendiz a pensar e interactuar en la lengua-meta.

Éste es el elemento fundamental para la construcción de una gramática que tome en cuenta la dimensión comunicativa de una lengua. No basta con describir el funcionamiento de los diversos microsistemas que la componen sino también y sobre todo, poner en evidencia la coherencia y la cohesión de los enunciados de esta lengua como también plantear y explorar la especificidad de cada uno de los elementos en sus posibilidades combinatorias. Se sobrepasa así lo meramente descriptivo, se intenta explicar e informar sobre los variados registros de uso de cada uno de los operadores y de cada una de las estructuras, situando a los interlocutores y aclarando qué tipo de interacción existe entre ellos.

No cabe duda de que una gramática comunicativa representa una concepción nueva de lo que es la lengua y el propio análisis gramatical: ella trabaja con la facultad de lenguaje perteneciente a los miembros de una comunidad lingüística determinada que les permite volcarse sobre su propia lengua o sobre una segunda lengua en un intento de comprenderla,

racionalizarla, reducirla a reglas y hacerla operativa en términos de su construcción interna. Por lo tanto, en un escenario real de aprendizaje como es el aula, la gramática surge como una herramienta de comunicación e intercambio interpersonal, a la vez que abre un espacio riquísimo para que los aprendices aprendan y sistematicen conscientemente aspectos elegidos de la lengua-meta.

Reconocemos que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso marcadamente complejo cuyas interrelaciones no se hallan enteramente investigadas y comprendidas. Sin embargo el avance en las últimas décadas en las investigaciones parece señalar un camino hacia un elemento clave: el reconocimiento de que el proceso cognitivo humano es múltiple, interactivo y nada sencillo con lo que se echan por tierra viejas convicciones de que la enseñanza de *x* es igual al aprendizaje de *x*.

De ser así no dudamos de que en la clase de lengua extranjera siempre se echará mano de un saber gramatical que no necesariamente corresponderá al empleo de una terminología especializada como artículos, preposiciones, próclisis, pasiva refleja, etc., sino más bien se situará como un lugar y un tiempo definidos donde no exclusivamente de forma metódica y explícita, profesor y aprendices practican o se esfuerzan por practicar una lengua, comunicándose entre ellos a través de esa misma lengua. En otras palabras, esos agentes están formal y contractualmente reunidos para trabajar sobre una lengua, esencialmente a través de ella misma.

En ese trabajo está en juego el saber gramatical anterior, o dicho de otra forma, las potencialidades metalingüísticas de los aprendices insertados en el proceso enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué dominio y conocimiento de la gramática de su lengua materna poseen? Los documentos didácticos que originariamente eran fuente de información se transforman en objeto y vehículo de enseñanza/aprendizaje. Aunque el profesor no los explota desde un punto de vista gramatical tradicional, los estudiantes seguramente integrarán muchos de sus datos lingüísticos a sus adquisiciones anteriores, lo que termina por situarlos en una especie de gramática del aprendizaje propia. Para muchos de los lingüistas una descripción gramatical es siempre elaborada por un individuo que domina, al menos parcialmente, una gramática interiorizada a la semejanza de la de su lengua materna.

Hemos tocado aquí un aspecto polémico que viene siendo objeto de una revisión crítica por parte de los lingüistas e investigadores. Hasta hace algunos años había una fuerte convicción de que la mejor estrategia para aprender una lengua extranjera era bloquear completamente el acceso a la materna. Así es que se prohibía tajantemente cualquier ejercicio de traducción y se trataba de forzar al aprendiz a producir oralmente desde su primer contacto con la lengua-meta.

Hoy se puede decir que hemos alcanzado un buen término. Evitar la traducción pura y simple sigue siendo válido, pero muchas veces es necesario recurrir a la lengua de partida. Estudios apoyados en las dimensiones psicolingüísticas (cognitivismo) del aprendizaje de la gramática afirman que las operaciones que envuelven la apropiación de un segundo código lingüístico están estrechamente conectadas al desarrollo y actualización de la inteligencia y a los esquemas gramaticales de la lengua materna, sea por convergencia o divergencia. Se

observa una tendencia a entender la dinámica entre lengua materna y lengua extranjera como un *feedback* en lugar de una simple cuestión de *interferencias*.

Nos parecen bastante oportunas las palabras de la Profa. Montserrat Dejuán Espinet, asesora lingüística de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, al referirse al proceso de aprendizaje del español por hablantes del portugués y la cuestión de las interferencias, en su trabajo titulado Dar vida al libro de texto - Orientaciones didácticas y materiales complementarios:

Creemos que enseñar una lengua no es exactamente igual a enseñar otras asignaturas. El lenguaje tiene algo de conocimiento y algo de habilidad, por eso no sólo es necesario entender y estudiar sus aspectos formales sino también al mismo tiempo implicarse en la realidad del lenguaje con actividades que promuevan su uso de una manera lo más cercana a la realidad posible y teniendo en cuenta las limitaciones que eso supone en cuanto al uso correcto del mismo. De ahí la importancia de facilitar al alumno el proceso de aprendizaje... Mención aparte en el contexto brasileño merece lo que vamos a mencionar a continuación: Una de las maneras de ayudar al alumno a mejorar en su proceso de aprendizaje especialmente a, eventualmente, desterrar las interferencias es ayudándole a reflexionar sobre las reglas gramaticales, a darse cuenta él mismo de los errores presentes en su producción y en la de sus compañeros de clase.

Así es que hacemos hincapié en que construir una gramática comunicativa de la lengua española a lusohablantes presenta una doble configuración: la de analizar la esencia de cada operador y la de examinar los diversos efectos expresivos que se pueden utilizar, reflexionando e intentando comprender los mecanismos que conducen a las variadas interpretaciones. Una gramática comunicativa parte de hechos concretos, los abstrae y vuelve a esos hechos concretos. Matte Bon (192, p. XI), en la introducción a su obra Gramática Comunicativa del Español nos plantea:

Si la gramática de un idioma no estuviera compuesta por operadores y microsistemas abstractos, éstos tendrían contextos limitados de utilización: aprender un idioma sería pues una labor difícilísima, y la creatividad lingüística casi no existiría. El papel del gramático es intentar entender cómo de los operadores abstractos se llega a los usos concretos y a los distintos efectos expresivos.

Reforzamos una vez más la necesidad de construcción de una gramática comunicativa de lengua española a lusohablantes recordando que los lingüistas medievales denominaban el saber gramatical *arte obligatorio*, y señalaban que la gramática es precisamente aquello que no se puede evitar si se desea un uso apropiado de la lengua. Si añadimos la noción de la lengua como herramienta indispensable para la comunicación tenemos perfectamente diseñada y justificada la organización de una gramática comunicativa.

En la sección final de nuestro trabajo ofrecemos algunos ejemplos que ilustran qué entendemos por una gramática comunicativa de lengua española a lusohablantes.

1º. Las preposiciones como elementos de relación

Las preposiciones están normalmente tratadas en los manuales de gramática de forma descriptiva con un innumerable listado de funciones y valores. Manejar su empleo demuestra adquisición de un nivel complejo de lengua puesto que están entre los operadores más abstractos y resulta muy difícil definir las sin caer en contextos concretos de utilización. Un examen más detenido nos indica que pueden funcionar en tres niveles de utilización e interpretación: a) usos temporales; b) usos espaciales; c) usos conceptuales.

Para interpretar determinados usos de una preposición en diferentes contextos desempeñan un papel fundamental un abanico de factores: el semantismo de los elementos que se encuentran en relación; el conocimiento que disponen el hablante y el destinatario del mensaje de las posibilidades combinatorias entre dichos elementos y la preposición; la influencia de la evolución histórica de la lengua que puede haber llevado a fijar ciertos usos que no son nada más que marcas de un sistema anterior que ha evolucionado, como en el caso de los refranes o frases hechas, y que no corresponden a las características del sistema lingüístico actual.

Tomando como ejemplos las preposiciones *ante* y *por*: *Ante* sitúa física o conceptualmente un elemento delante de otro. Se *diferencia de delante de* o *enfrente de* pues no se utiliza solamente para referirse a la posición física, su elección indica que se están teniendo en cuenta otros factores: *Ante* un paisaje como éste, uno tiene ganas de llorar.

Ante la perspectiva de descenso en las encuestas, el candidato se vio obligado a cambiar radicalmente de estrategia.

En portugués al empleo de *ante* corresponderían las preposiciones *perante* o *diante* de.

Por no se debe confundir con su contexto de uso, por sí mismo *por* no expresa precio. Dicho efecto expresivo se debe a la presencia en el contexto de la información de elementos lingüísticos que sugieren una venta, así como a los conocimientos que tienen los interlocutores de lo que supone vender. *Por* presenta los dos elementos como indisolubles y simultáneos: *sin dinero no se realiza la venta*: *Vendió el chalet en la sierra por siete millones de pesetas*.

¿Sabes la finca de que te hablé? Me la dejaron *por* doce millones. Fue un verdadero negocio.

En portugués son válidas las mismas observaciones.

2º. Los tiempos verbales como un fenómeno lingüístico

Los tiempos verbales en los manuales de gramática presentan valores y usos siempre marcados por factores extralingüísticos, lo que termina siendo motivo de muchas confusiones e impropiedades. Entenderlos como un fenómeno lingüístico que dice sobre el estatuto que el hablante quiere atribuir a lo que está diciendo es fundamental para ser capaz de manejarlos bien. Así es que una misma acción puede ser expresada lingüísticamente

mediante distintos tiempos verbales según el contexto y las intenciones del hablante: Ahora se ducha x Ahora se está duchando.

El presente de indicativo aparece como un tiempo menos marcado relacionado con un presente cronológico bastante amplio mientras que la perífrasis estar + gerundio expresa una acción que dura en el momento presente. Cumple aquí una observación contrastiva con el portugués en que la perífrasis tiene su valor difuminado en términos de referencia temporal sobrepasando los límites de acción durativa en el momento presente.

3º. Los matices expresivos del ruego y mandato

Otro aspecto bastante ilustrativo son las fórmulas de ruego y mandato. En buena parte de los manuales de gramática se reserva al imperativo la función de apelativo o de orden. Sin embargo existen otras muchas fórmulas:

a) **el presente de indicativo:** Tú te vas de aquí ahora mismo sino quieres que llame a la policía.

b) **el futuro de indicativo:** No saldrás de casa hasta que yo lo diga.
El presente y el futuro de indicativo expresan un mandato muy reforzado.

c) **estar + gerundio:** Ya lo estás limpiando, y sin rechistar.

d) **a + infinitivo:** Niños, ¡a dormir!
El infinitivo precedido de a expresa una orden conminatoria.

e) **infinitivo:** No tocar, peligro. No arrojar objetos por la ventanilla.
En órdenes afirmativas o negativas el infinitivo expresa mandatos de tipo de los que aparecen en letreros o avisos públicos y carteles.

f) **la interrogación:** ¿Por qué no te callas?
La interrogación da un matiz de atenuación al mandato.

g) **el subjuntivo:** el mandato en subjuntivo va muchas veces precedido de que: Que no te vayas. Que salgáis de la clase.

Para terminar, a modo de ejemplo, ofrecemos algunos ejercicios sobre los aspectos gramaticales mencionados:

A) Explica los matices de por en las frases siguientes:

1. Eso te pasa por decir tonterías.
2. Recuerdo que por esas fechas yo estaba en el Norte.
3. Este coche puede llegar a 200 kilómetros por hora.
4. Esa calle cae por mi zona.
5. Voy por más café.
6. Hay algunos ejercicios por corregir.
7. Se levantó y habló por todos.
8. Yo no pagaría ni un duro por ese chisme.

9. Los troncos bajaban por el río.
10. Por unos segundos se quedó sin poder reaccionar.

B) Sustituye el presente de indicativo por otra forma donde sea posible y explica los matices:

1. La próxima vez me cuida mucho de decir lo que pienso y así nadie se ofende.
2. Tú te buscas un trabajo como es debido.
3. El dibujo te queda muy bien; cuando lo termines me lo regalas ¿de acuerdo?
4. Cuando me vio en el aeropuerto, mi madre casi no me conoce.
5. Oye ¿no ves que te bebas mi cubata? Claro, como el tuyo tiene menos...

C) Expresa estos mandatos de otra forma y discute el cambio de matiz:

1. Salga de esta habitación.
2. Estudiad más y no protestéis tanto.
3. Dígame cómo se va a la Plaza Mayor, por favor.
4. Escuchemos las noticias.
5. Dale este libro a Juan.
6. Vuelva usted mañana.
7. Lávate la cara.
8. Pongamos más atención.
9. Ven con nosotros.
10. Vaya a la comisaría y entregue estos formularios por mí.

D) Utiliza una forma de ruego que corresponda a las siguientes situaciones:

1. echar a alguien de un sitio.
2. pedir un favor a alguien.
3. pedir un aumento de sueldo a un jefe.
4. decirles a unos niños que se callen.
5. pedir disculpas a un amigo.
6. pedir disculpas a un cliente.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 1993. (Linguagem-Ensino)
2. BESEE, Henri & PORQUIER, Rémy. Grammaires et didactique des langues. École normale supérieure de Fontenay - Saint-Cloud: Crédif/Hatier/Didier, 1991. (Langues et apprentissages des langues)
3. DEJUAN ESPINET, Montserrat. Dar vida al libro de texto - Orientaciones didácticas y materiales complementarios. São Paulo: Asesoría Lingüística/Consejería de Educación/Embajada de España en Brasil, 1994. (edición provisional)
4. MORENO GARCÍA, Concha. Curso Superior de Español. Salamanca, Colegio de Salamanca, 1990.

5. MORENO GARCÍA, Concha y TUTS, Martina. Curso de Perfeccionamiento. (Colección El Estudio del Español). Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1994.
6. MOIRAND, Sophie. Enseigner à communiquer en langue étrangère (Recherches et applications). Paris: Hachette, 1982.
7. RÜCK, Heribert. Linguistique textuelle et enseignement du français. (Langues et apprentissage des langues). École normale supérieure de Fontenay - Saint-Cloud: Crédif/Hatier/Didier, 1991.
8. WISNIEWSKA-VISNIN, A. "Apprendre à lire la grammaire aux étudiants étrangers. Principes généraux", L'information grammaticale, n°. 5, mars. (citado por BESSE, H. & PORQUIER, R.)

Tres aspectos de la conjugación verbal española que presentan dificultades para los estudiantes brasileños

Carmen Rivas Máximus Monteiro

I. La correcta traducción del Infinitivo Personal portugués

Entre las lenguas o dialectos románicos, sólo el portugués y el gallego presentan la forma flexionada del Infinitivo, que aparece en los más antiguos escritos (documentos latino-portugueses del año 1.000).

No están de acuerdo todos los autores sobre el origen de esta forma. Algunos la consideran derivada o influenciada por el Imperfecto del Subjuntivo latino, otros afirman que fue tomada, por analogía, del Infinitivo impersonal, Carolina Michäelis veía en el pronombre dialectal MOS, junto al Infinitivo, el punto de partida para el desarrollo de otras desinencias.

Según Cornu, el Infinitivo personal del portugués fue una notable y feliz adquisición de esta lengua.

Ahora bien: el Infinitivo español es un sustantivo verbal masculinizado; es, simplemente, el nombre del verbo.

Pueden los Infinitivos desempeñar en la oración los mismos oficios que cualquier sustantivo, o sea, los de sujeto, complemento predicativo (con verbos copulativos), complemento de un sustantivo, de un adjetivo y de un verbo, como se verá en los siguientes ejemplos.

Sujeto: "Decir gracias y donaires es de grandes ingenios" (Cervantes, Quijote).

"El andar desarticulado es propio de los gauchos" (Ricardo Güiraldes, Don Segundo Sombra).

Predicado nominal: "No sólo eres de buen callar, sino mal hablar y mal porfiar" (Cervantes, Quijote).

Complemento de un sustantivo: Deseos de pasear. Buena ocasión de callar.

Complemento de un adjetivo: Digno de ver. Bueno para decir.

Complemento de un verbo: Del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro" (Cervantes, Quijote).

Observando el Infinitivo como verbo, vemos que no puede expresar por sí mismo el modo, el tiempo ni la persona, ya que carece de desinencias.

En Infinitivo personal de portugués puede o no ser flexionado: los gramáticos portugueses no nos dan seguridad sobre la obligatoriedad de la flexión del Infinitivo personal. Unos afirman que sólo debe flexionarse cuando es posible sustituirlo por una forma modal, siendo indiferente que tenga o no sujeto propio. Otros, que debe flexionarse cuando tenga sujeto propio, diverso del sujeto del verbo regente. Pero no deberá flexionar cuando los dos sujetos son idénticos.

Para añadir dudas a las que ya tenemos sobre este asunto, encontramos en el último Boletín Informativo de la Academia Cearense de la Lengua Portuguesa (Año XI, nº. 73), la afirmación que subrayamos, escrita por una alta autoridad en la materia. Refiriéndose a una frase publicada en periódico local que decía: “Confederação manda escolas descumprirem MP...” comenta: “O Infinitivo depende do verbo mandar e tem para sujeito o substantivo escolas. Não deve, mas pode flexionar-se”.

Esta flexión del Infinitivo portugués causa muchas dificultades al traducirlo al castellano, y no sólo a los estudiantes de nuestros tiempos; pues leemos nada menos que en Gil Vicente lo siguiente:

“Tenéis gran razón en llorades nuestro mal...”

Vamos a ver qué ocurre en castellano, cuando traducimos la forma flexionada del Infinitivo portugués: Ej.: “É tempo de partires”.

Si escribimos en español “es tiempo de partir” dejamos en completa oscuridad el sujeto. Y tendremos que apelar al Subjuntivo y decir: “Es tiempo de que partas”, frase en la cual la segunda persona del singular está claramente indicada por el verbo.

En cambio, en “O governo obrigou as fábricas a produzirem” quedaría igualmente claro decir: “El gobierno obligó a las fábricas a producir” como “El gobierno obligó que las fábricas produzcan”.

Otros ejemplos: “Perdoe o céu o haveres-me enganado” podría quedar traducido como “que el cielo te perdone el haberme engañado”.

“Trabalha, meu filho, para tus obras agradarem a Deus” en castellano claramente traducido como: “Trabaja, hijo mío, para que tus obras agraden a Dios”.

A través de estos ejemplos podemos ver cómo es importante mostrar a los estudiantes brasileños la imposibilidad de flexionar el Infinitivo en castellano. Y hacerles comprender que en caso de haber claridad en el sujeto, podrán utilizar el Infinitivo en español, o recurrir al Subjuntivo, cuando no la hubiere.

2. Las dos desinencias de los Pretéritos del Subjuntivo

Esta es otra dificultad que encontramos al enseñar español a estudiantes brasileños.

Tanto en el Pretérito Imperfecto como en el Pluscuamperfecto de Subjuntivo, la lengua castellana nos ofrece dos terminaciones: RA y SE.

Recordamos haber estudiado que esa diferencia existe en razón de la menor (SE) o mayor (RA) posibilidad del hecho. Esta afirmación tiene su base, pues la primera desinencia (RA) procede del Pluscuamperfecto del Indicativo latino (amaveram) mientras la segunda tiene su origen en el pluscuamperfecto del Subjuntivo (amavissem). Y así tendría sentido decir: “Si yo fuera rey” pero “Si yo fuera Dios”.

Pero dejaremos a los estudiosos resolver esta cuestión, ya que la gramática no indica diferencia en esas terminaciones.

Sabemos que el carácter irreal de la acción que expresamos con el Subjuntivo da a sus tiempos mucha menor certeza sobre el hecho indicado por el verbo. En portugués, la terminación RA corresponde a Mais que Perfeito de Indicativo mientras SE aparece en Mais que Perfeito composto del modo Subjuntivo.

Hay que explicar claramente esta diferencia a los lusohablantes que tienen fuerte tendencia a emplear la desinencia RA, en castellano como si fuese del modo Indicativo.

3. El buen empleo del Gerundio

Si comparamos las reglas de empleo del Gerundio en las gramáticas portuguesa y española, vemos que prácticamente son las mismas. Pero muy frecuentemente en el Brasil, lo que establece la Gramática no se aplica en el uso.

Porque tan incorrecto es decir en portugués: "Precisamos de um auxiliar sabendo computação", como decir en español: "Precisamos un auxiliar sabiendo computación".

Pues en ambas frases estamos dando al Gerundio empleo de atributo o complemento predicativo, uso contrario a su naturaleza. Lo correcto sería decir en portugués: "Precisamos de um auxiliar que saiba..." y en español: "Precisamos un auxiliar que sepa..."

El Esbozo de la Nueva Gramática de la Lengua Española nos da la siguiente frase como ejemplo del mal uso del Gerundio: "Las leyes aduaneras regulando importaciones, protegen la economía nacional".

Pero frecuentemente leemos en los diarios: "bolsa transbordando dinheiro..."

Tampoco tiene el Gerundio significado de futuro en portugués. Napoleão Mendes de Almeida tacha de "enfadonho" el siguiente ejemplo: "Os soldados cercaram a cidade, conseguindo por fim tomá-la".

Pues igualmente "enfadonho" quedaría en español decir: "Los soldados se agruparon por la noche, atacando la ciudad al amanecer".

Concluyendo, confesamos que tal vez la mayor dificultad que encontramos los profesores de español en Brasil es la falta de seguridad que tienen los estudiantes en su propia lengua. Tan hermosa y, a veces, tan mal apreciada por ellos.

Ejercicios sobre el primer punto de la ponencia

Traduzca al español las siguientes frases en las cuales existe el Infinitivo Personal de portugués:

- a) Viveu muito bem, sem lhe faltarem amigos.
- b) Não é possível os anões vencerem os gigantes.
- c) O ministro afirma não existirem problemas de desemprego no país.
- d) Para saberes é preciso que estudes.
- e) Ao verem-no caminhar, ficaram pasmos.
- f) Ao perceberem a gafe, decidiram fugir

Escogimos tres frases de Machado de Assis, para intentar traducirlas:

1. Vivi o melhor que pude, sem me faltarem amigos.
2. Veio-me à lembrança a notícia lida naquela manhã de estarem fechadas todas as farmacias da cidade.
3. Viu sairem e entrarem mulheres.

E incluímos dos frases, para terminar este punto, de Manuel Bernardes:

1. Virtud, sem trabalhares e padeceres, não veras tu jamais com teus olhos.
2. Foram dois amigos à casa de outro, a fim de passarem as horas da sesta.

Sobre el punto 2 de la Ponencia, tenemos los siguientes ejercicios:

a) Si traducimos “Eu me ajoelhara...” por “Yo me arrodillara...” surge un subjuntivo que no tiene explicación. Si pudiéramos utilizarlo, podríamos comenzar por “aunque me arrodillara, no recé” por ejemplo, que permite el empleo del subjuntivo. En otro caso, la traducción sería con un Pretérito Perfecto Simple o un Pluscuamperfecto de Indicativo:

“Yo me arrodillé...” o “Yo me había arrodillado”.

En la frase: Viajei a Salvador, levando as frutas que comprara em Fortaleza.

La traducción correcta para indicar el tiempo que nos da el Mais que Perfeito simples de Portugués, sería el Pluscuamperfecto de Indicativo de español, quedando así la versión:

“Viajé a Salvador, llevando las frutas que había comprado en Fortaleza”.

Sobre el empleo correcto del Gerundio, hay poca divergencia entre las gramáticas española y portuguesa. Pero no siempre podremos traducir literalmente las frases que utilizan el Gerundio en portugués. Veamos algunas.

Os parentes vão passando bem de saúde.
.....

Tudo, vendo-me chegar, me perguntava por ela.
.....

A febre havendo entrado com grande vigor, não quer se despedir de todo (Vieira)
.....

Comendo alegremente, comentavam (Castilho)

Em despontando a aurora, adeus Bootes (Castilho)

Las gramáticas señalan como empleo incorrecto del Gerundio las siguientes, que copiamos de Napoleão Mendes de Almeida.

Livro contendo imagens. Carta incluindo vale.

Estas frases serían igualmente incorrectas en español y tendríamos que decir

pues en ambas estaremos dando al Gerundio empleo de atributo, uso contrario a su naturaleza.

Igualmente en la frase: Os Nacionalistas estiveram cercando a cidade, conseguindo por fim tomá-la, sendo muito aclamadas.

Tendríamos, tanto en español como en portugués, un empleo incorrecto del Gerundio, que en ninguna de las dos lenguas tiene significado de futuro.

Así en español diríamos

Estudio preliminar sobre adquisición del Pretérito Indefinido en español por alumnos brasileños

Mónica Nariño Rodríguez
Terumi Koto Bonnet
Beatriz Olmos da Rocha

Nuestro estudio en un subproyecto titulado “Aquisição de tempos verbais em língua espanhola por alunos brasileiros” que está insertado en el proyecto mayor, “Aquisição de língua estrangeira em sala de aula por alunos brasileiros”, coordinado por la Profa. Marília dos Santos Lima, doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Reading de Inglaterra.

Se propone investigar la adquisición de formas lingüísticas en inglés y español producidas por aprendices brasileños adultos, más exactamente por los alumnos del Instituto de Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, con el objeto de contribuir para la descripción del perfil del universitario brasileño aprendiendo lengua extranjera y mejorar nuestra tarea docente.

En lo que se refiere al español, aquí tratado como L2, nos movió la curiosidad en relación a algunos hechos observados en clase que pueden ser sintetizados en uno: la dificultad de dominar ciertas construcciones o ciertas formas, que se manifiesta desde el nivel básico y que suele afectar a los alumnos de niveles más avanzados. La constatación, confirmada por diversos colegas, incluso el año pasado en este mismo forum, resulta chocante al confrontarla con el mito de “idioma fácil” que caracteriza el aprendizaje de español por brasileños, y al repasar la literatura especializada que nos revela la similitud entre el español y el portugués.

Asimismo la investigación bibliográfica en el área de Lingüística Aplicada demuestra que dicha semejanza siempre es un factor positivo en este tipo de aprendizaje, contrariando nuestra expectativa de docente.

Decidimos, pues, centrar nuestra atención en uno de los problemas, y hemos escogido el uso (o el mal uso) del pretérito indefinido de Indicativo siguiendo el criterio de frecuencia y constancia. El aspecto que hay que observar es el cambio de la 1ª. persona del singular por la 3ª. persona sobre todo en los verbos irregulares del tipo “dije/dijo”.

Así es común encontrar ejemplos como:

1. * Yo tuvo que hacer un trabajo muy difícil.
2. * El dije que llegaría tarde.

Sobre este asunto trata el artículo Interferencia del portugués en el aprendizaje del Pretérito Indefinido de UMEOKA ANDRADE (1993) quienes no sólo describen dicho problema con base en los ejemplos producidos por sus alumnos, sino que presentan dos hipótesis que explicarían dicha dificultad. La primera es la hipótesis de la interferencia de la

L1 en la adquisición de la L2, a partir de la constatación de que el intercambio de la desinencia -e por -o ocurre principalmente en el verbo decir.

El uso incorrecto de dije como si fuese de 3ª. persona parece estar basado en la forma del portugués disse (3ª.a.p.), por su coincidencia morfológica y semántica, empujando de forma natural dijo para la 1ª. persona.

La segunda hipótesis, en realidad, se refiere tanto a la organización programática del curso de Español como al orden de aprendizaje preconizado por la Lingüística Aplicada. Según UMEOKA & ANDRADE, al aprender en primer lugar las formas del presente de Indicativo, éstas

están más vivas en su memoria y por eso la confusión es mayor y no se dan cuenta de que las formas irregulares del indefinido llevan las vocales invertidas:

Yo quiero yo quise
Él quiere él quiso.

Apoyándonos, pues, en la teoría de la transferencia y en trabajos como los de UMEOKA & ANDRADE, nos pusimos a organizar nuestro banco de datos de acuerdo con el plan de actividades del proyecto. Así, elaboramos dos viñetas (1) que estimularan la producción oral de pequeños textos en que los alumnos se verían obligados a emplear verbos como decir, hacer, ir, leer y salir en pretérito indefinido de Indicativo. Esta producción fue grabada individualmente, y, luego, transcrita, respetándose las pausas, las vacilaciones, las autocorrecciones, de acuerdo con el trabajo de DECHERT.

El material utilizado fue previamente testado por tres hablantes nativos del español y dos del portugués. Todos emplearon los verbos correctamente en el tiempo y persona esperados.

Los informantes fueron clasificados en dos grupos, A y B, el de los iniciantes y avanzados, correspondientes al 2º. y 4º. semestres de Lengua Española respectivamente, y fueron orientados a enfocar la narrativa en el pasado. La primera vez deberían asumir el papel de protagonista y emplear "yo" y en la segunda versión, narrar la historia indicada en las viñetas empleando la 3ª. persona singular.

De momento disponemos de los datos del grupo A, los cuales confirman nuestra observación: aunque de los 17 informantes, 15 hayan conseguido usar el verbo en alguna forma del pasado, la ocurrencia de formas correctas de la 1ª. y 3ª. persona es insignificante (8/15).

Por otro lado, dada la fase de aprendizaje de español en que se encuentran nuestros informantes, se puede explicar su inseguridad en el uso de las formas verbales, principalmente cuando se trata de verbos irregulares que no han tenido tiempo de asimilación y dominio. Hay que señalar también que aparte de exigir cierto dominio lingüístico en el nivel fonológico, léxico y morfosintáctico, la construcción textual para

grabación comporta otros aspectos propios del discurso oral que no analizaremos aquí, pero que pueden haber determinado mayor incidencia de errores gramaticales.

En este sentido, es posible que tengamos que revisar y/o profundizar algunos puntos de la metodología de esta investigación.

Lo que, sin embargo, nos parece revelador es la creación de formas que se situarían entre el español y el portugués como

- * Veo, en lugar de vino.
- * Deo, en lugar de dio.
- * Leo, en lugar de leyó.

Aparentemente se pueden explicar esas formas de interlengua como casos de transferencia del portugués viu, deu e leu al español. Sin embargo, pueden abrir camino para otro enfoque, el cognitivista, según el cual, la adquisición de una LE es un proceso creativo y consciente (DULAY & BURT), en que el aprendiz reformula hipótesis a medida en que las pruebas hasta alcanzar la forma correcta. Así, *veo, *deo, *leo han perdido la terminación -u caracterizadora de la 3ª. persona singular del pretérito indefinido, y se acercan a la morfología española (terminación en -o) pero sin llegar todavía la corrección.

En realidad, no existe sólo una perspectiva de estudio a partir de unos datos que confirman lo que empíricamente los docentes de español sabemos: que al tratarse de dos idiomas lingüísticamente próximos, la aparición de casos de transferencia es significativa y que precisamente por esa tendencia natural a apoyarse en la lengua materna (Ringbom, 1992), el aprendizaje de español no les resulta tan fácil a los estudiantes brasileños como se imaginaban.

El segundo dato que nos parece interesante es el que indica que no sólo de transferencia se vale el aprendiz brasileño, sino que también echa mano de otro mecanismo comunicativo para compensar su insuficiencia lingüística en español: la sustitución. Así, 7 informantes en algún momento eludieron el uso del pretérito indefinido y lo sustituyeron por otro tiempo verbal. Del mismo modo, ante otras situaciones, los mismos 7 sujetos han optado por omitir el uso de los verbos indicados, lo que nos sugiere varias posibilidades: o no organizaron la narrativa de la forma prevista por nosotros, o no les quedó claro que era obligatorio elaborar una historia usando los verbos señalados en la viñeta, o hubo necesidad de reelaborar la narrativa a cada acto de narración, o se sintieron inseguros y saltaron algunas secuencias.

CONCLUSIÓN

Aun a falta de datos que el grupo B nos aportaría, creemos que se ha alcanzado el objetivo de acercarnos al alumno brasileño adulto manejando determinadas dificultades en la adquisición de formas verbales en español.

Por lo menos ahora disponemos de algún material que nos confirma determinado desempeño lingüístico de nuestros alumnos, y que nos permitirá enfocarlo como parte de estrategias de comunicación y de aprendizaje.

Por otro lado, si aceptamos que el mecanismo más utilizado por los universitarios brasileños es el de apoyarse en su conocimiento de la L1, y si se confirma nuestra observación de que las dificultades en dominar el uso de las formas correctas de 1ª. y 3ª. persona del pretérito indefinido no desaparecen del todo en el nivel avanzado o intermedio, podremos explotar las posibles causas en otra área de Psicolingüística. En este sentido, analizar otros factores que intervienen en el proceso de aprendizaje lingüístico, como la actitud, la motivación, la edad, etc., pueden ayudarnos a definir el perfil de nuestro estudiante de español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ELLIS, Rod. Understanding Second Language Acquisition. Oxford, Oxford University Press, 1985.
2. LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. An Introduction to Second Language Acquisition Research. England, Longman, 1992.
3. LIMA, Marília dos Santos. The Production of English Nominal Anaphora by Brazilian. Tese de doutorado. Inédita.
4. RINGBOM, Hakan. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. In: Language Learning, 42:1 pp. 85-112.
5. UMEOKA, Y. & ANDRADE, J.V. Interferencia del portugués en el aprendizaje del pretérito indefinido. In: Actas del I Seminario de Dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes. São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España, 1993.
6. WODE, Henning. Language Transfer: A cognitive functional and developmental view. In: Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. New York, Pergamon Press, 1986. pp. 173-183.

NOTAS:

1. Ver apéndice

APÉNDICE

Textó de un hablante nativo del español

LA NIÑA

Ayer, mientras los niños jugaban en la placita, Pablo se acordó de ir a llamar a Ana. Entonces fue a la ventana de su cuarto, gritó, y Ana vino y él la invitó a jugar. Entonces Ana salió corriendo de su cuarto y al pasar por el pasillo rompió el jarrón que estaba de adorno. Su madre, al escuchar el barullo y el llanto de Ana, vino corriendo y al ver lo que había hecho la niña, la castigó. Ana tuvo entonces que irse a leer en el cuarto.

EL NIÑO

Ayer la profesora nos dijo que teníamos que leer un libro. Entonces, cuando salí de la escuela, me fui a la casa de mi abuelo. Entonces le pregunté: Abuelo ¿qué libro puedo leer?, y él me dijo: Lee, yo que sé, Caperucita Roja. Y bueno la idea no me agradó del todo. Entonces decidí que iba a ir a la biblioteca a ver si encontraba otro libro.

TABLA 1 - ALUMNOS QUE USARON LOS VERBOS Y LOS TIEMPOS ESPERADOS EN EL GRUPO 1:

GRUPO 1	
CORRECTOS	08
INCORRECTOS	07
TOTAL	15

TABLA 2 - VERBOS PRODUCIDOS POR 07 INFORMANTES DEL GRUPO 1 EN CONTEXTO DE 1ª. PERSONA DE SINGULAR

INFOR.VERBOS	DECIR	LEER	HACER	SALIR	IR
A1	*	T	I	*	T
A2	*	T	C	*	*
A3	T	T/C	*	C	C
A4	S/T	T	*	T	I
A5	*	T	P	*	*
A6	*	T/P	C	*	C/I
A7	*	T	*	*	I

I - INCORRECTO

C - CORRECTO

P - INCORRECTO CON INFLUENCIA DEL PORTUGUÉS

S - SUSTITUCIÓN POR OTROS VERBOS (SUPUESTAMENTE EN ESPAÑOL)

T - SUSTITUCIÓN POR OTRO TIEMPO

* - NO EMPLEA POR NO FORMAR PARTE DE LA HISTORIA

A4 - E so salir de la escuela fue a contar a mi abuelo...

A6 - Yo fue en mi cuarto...

A7 - Pero yo fue para casa...

Ejemplo:

A6 - Un amigo veo preguntar por qué yo no quería jugar con ellos y yo fui...

- Como yo estaba de castigo yo fue en mi cuarto...

TABLA 3 - VERBOS PRODUCIDOS POR 07 INFORMANTES DEL GRUPO 1 EN CONTEXTO DE 3ª. PERSONA DE SINGULAR:

INFOR.VERBOS	DECIR	LEER	HACER	SALIR	IR
A1	P	P	*	C	T
A2	S	T	*	I	C
A3	*	T	I	*	*
A4	S	T	T	*	C
A5	I	P/T	*	*	C/P
A6	S	T	*	P	C
A7	*	T	T	*	*

I - INCORRECTO

C - CORRECTO

P - INCORRECTO CON INFLUENCIA DEL PORTUGUÉS

S - SUSTITUCIÓN POR OTROS VERBOS (SUPUESTAMENTE EN ESPAÑOL)

T - SUSTITUCIÓN POR OTRO TIEMPO

* - NO EMPLEA POR NO FORMAR PARTE DE LA HISTORIA

Conforme la tabla 3 notamos que:

Ejemplo:

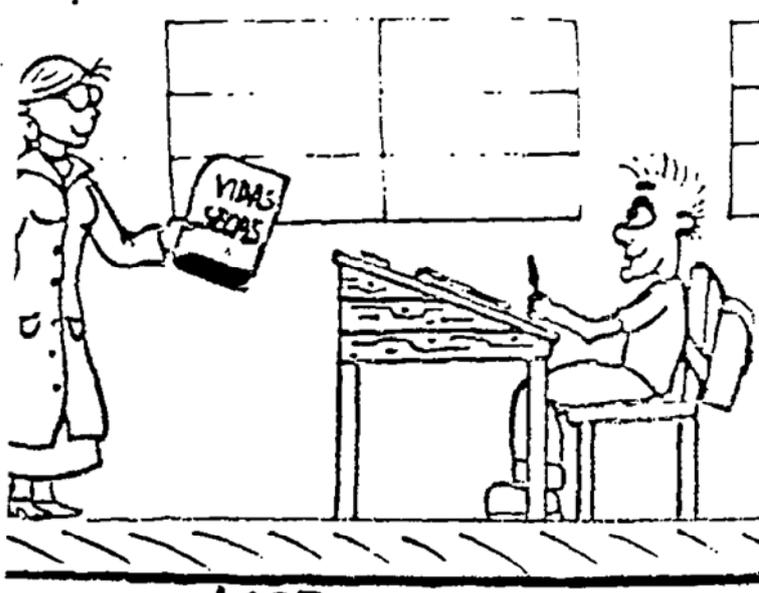
A2 - Pablo salí de la escola...

A3 - Él fue para casa y le dije a su padre...

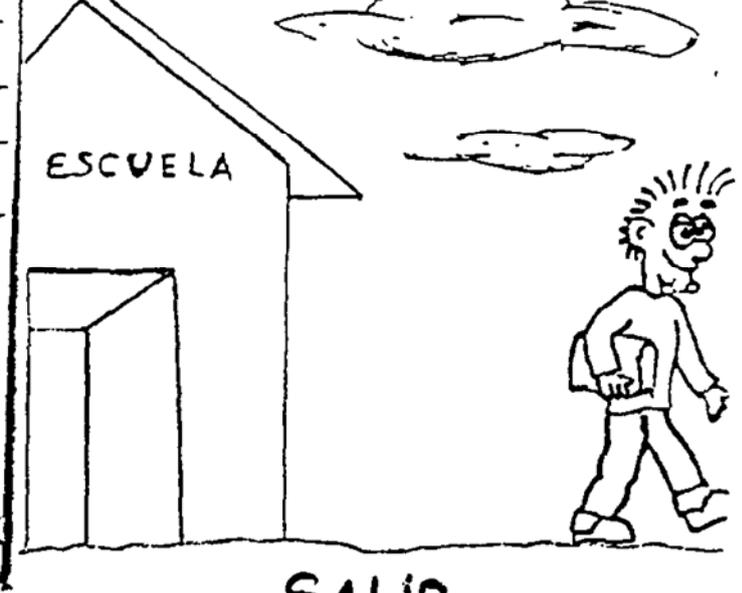
Otro informante (A3) utilizó la forma de 1ª. persona del verbo hacer en lugar de la 3ª. persona.

Ejemplo:

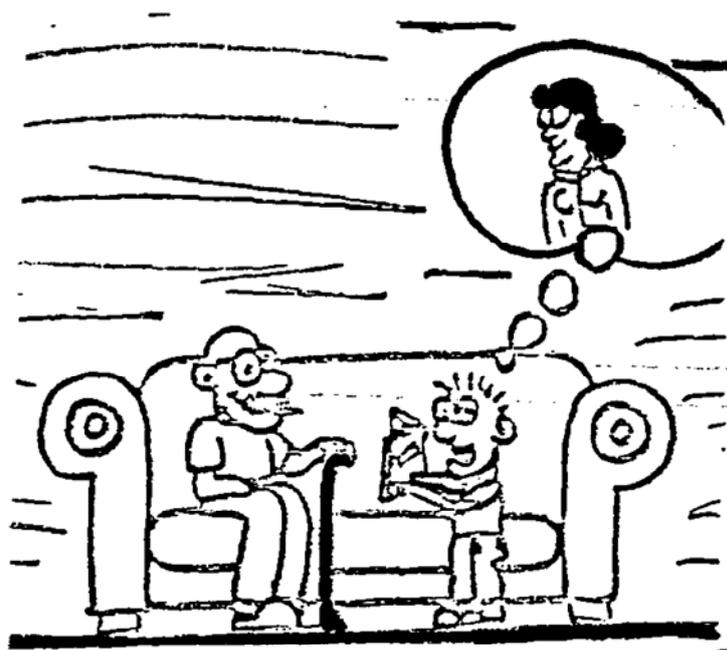
A3 - Ella habló que hice una travesura y su madre la colocó en penitencia.



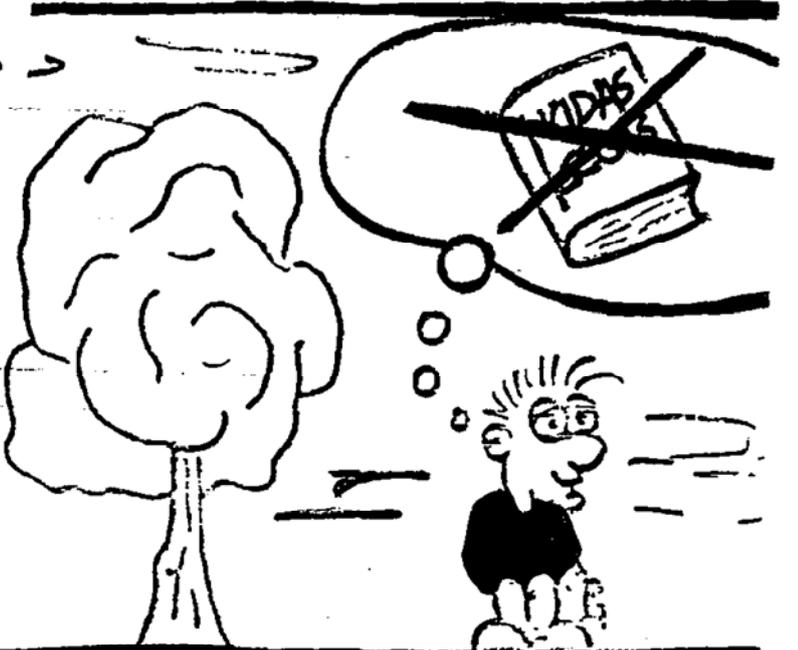
LEER



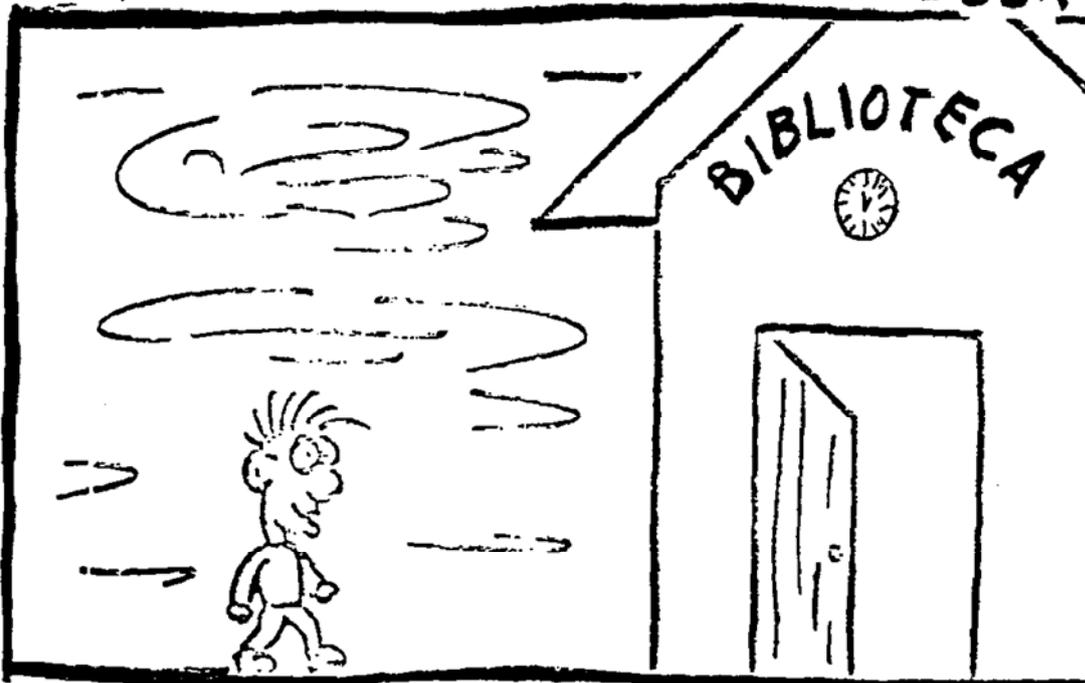
SALIR



DECIR



NO LEER



IR



JUGAR

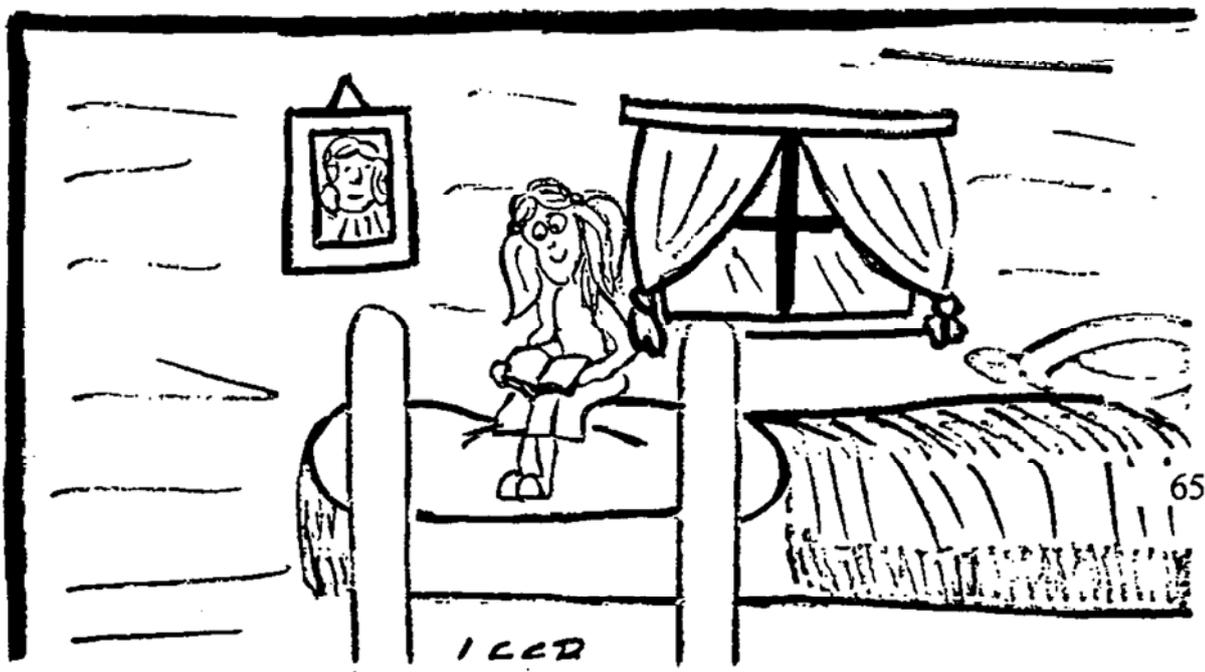


SALIR



HACER

PONER EN PENITENCIA



LEER

Una de las primeras tareas de la enseñanza de lenguas extranjeras, como por ejemplo la de español en Brasil -cuando se quiere desarrollar la oralidad- es la de llamarle la atención al aprendiz en relación al hecho de que cada lengua tiene un modo distinto y propio de articular los sonidos del lenguaje. La voz humana sale canalizada por el aparato fonador de acuerdo con las características biológicas, no sólo individuales sino también colectivas o sociales de cada uno. Para hablar razonablemente bien una lengua extranjera, o una segunda lengua, y no simplemente comunicarse, hay que impostar la voz de tal forma que se sienta una diferencia nítida de postura articularia, redimensionando la tensión espiratoria y los puntos habituales de resonancia bucal. Esa dislocación de la base de articulación en cada lengua genera que a un mismo individuo, al hablar otro idioma, le cambie la voz.

En ese sentido me parece oportuno recordar siempre como punto de partida que el portugués y el español, aunque sean dos lenguas muy próximas, tienen dos bases de articulación distintas, y que los aprendices de una u otra deben reeducar melódicamente sus emisiones vocálicas, buscando acercarse a lo que se define como el *conjunto de hábitos articularios que dan carácter propio y que afectan a todas las articulaciones, a nivel sincrónico y diacrónico*, del idioma que desea aprender. [QUILIS, 1969].

Antonio Quilis, aprovecha la descripción de las bases de articulación diametralmente opuestas del francés y del inglés para situar al español en un punto, aunque intermedio, más cercano al francés que al inglés. El francés tendría con relación al inglés una base de articulación TENSA, pues su enunciación exige gran energía articularia, ANTERIOR, pues el área de resonancia se concentra entre los labios y los alveolos -de ahí la importancia de una labialización tan marcada- y CRECIENTE, pues el esfuerzo articulario a lo largo de la expiración comienza suave y aumenta progresivamente, de ahí la importancia, fundamental para la comprensión, de la intensidad articularia en la parte final del enunciado. En cambio el inglés, con relación al francés, tendría una base de articulación RELAJADA, pues exige menor energía articularia, POSTERIOR, pues el área de resonancia bucal de los sonidos se concentra en la región velar y DECRECIENTE, ya que al esfuerzo articulario inicial de la sílaba sobreviene una relajación.

Si Quilis sitúa al español en una zona intermedia, alveolar y palatal, entre el francés y el inglés, podríamos situar la base de articulación del portugués también en una zona central pero más próxima a las tendencias articularias del inglés que a las del francés, al revés de lo que ocurre en español. Existen diversas "pistas" en la estructura fonético-fonológica de las dos lenguas que nos permiten pensar que el español y el portugués reproducen las tendencias articularias del francés y del inglés, respectivamente, y los mismos tipos de divergencia articularia, en un grado mucho más restringido.

Trabajamos entonces con la hipótesis de que el español tendría una base de articulación:

- a) Creciente en vez de Decreciente como la del portugués.

La relajación final del portugués lleva a un debilitamiento tan grande de las vocales postónicas que por cuestiones rítmicas el conteo silábico en métrica poética va nada más que hasta la última tónica. En cambio en español el ritmo sigue un compás silábico, y no acentual como en portugués e inglés, pues debido justamente a la tensión articulatoria creciente las vocales postónicas, emitidas con más intensidad, conservan intacto su timbre característico.

b) más Tensa que la del portugués, lo que de cierta forma lo indican la presencia de vocales más puras y la falta de africación en las consonantes.

Dos tipos de errores de pronunciación frecuente de los estudiantes brasileños al aprender español son justamente pronunciar /eis/ por /es/ o /mais/ por /mas/ y /dʃia/ o /tʃia/ por /día/ o /tia/.

c) más Anterior que la del portugués, o sea el español tendría una base más alveolo-palatal, como dice Quilis, mientras que el portugués tendría una base más palato-velar.

Además del papel más marcado que tiene la labialización de las vocales en español que en portugués recordemos aquí la dificultad de los estudiantes brasileños en realizar una /l/ áptico-dental sin resonancias velares, y una /x/ sorda velar en vez de sonora uvular.

La base de articulación repercute en la emisión de cada sonido, a raíz de estos datos trabajamos con la hipótesis de que, de manera general, las vocales emitidas en español como lengua extranjera por estudiantes cariocas tendrían dos tipos de diferencias acústicas con relación a las emitidas por los nativos: la primera con relación al timbre y la segunda con relación al grado de nasalización. Analizamos los formantes 1 y 2 esperábamos confirmar que los estudiantes cariocas abrirían demasiado el canal bucal, aumentando su frecuencia de F1 y realizarían los sonidos de manera general más posteriores que los nativos, lo que disminuiría su frecuencia de F2.

Nuestra hipótesis fue parcialmente comprobada con los datos analizados en el programa de informática I.L.S. del Laboratorio de Fonética Acústica de la UFRJ (LAF), pero para confirmarla necesitaríamos un universo más amplio de muestras. Para este trabajo analizamos la realización del fonema /a/ en diversos tipos de contextos a lo largo de la lectura continua de un texto periodístico. El mismo texto escrito fue leído y grabado por cuatro estudiantes y nueve hablantes nativos de español (una argentina, un uruguayo, un chileno, una guatemalteca, un nicaragüense, un mejicano, un peruano, una colombiana y un español).

Aunque los datos relativos al grado de abertura del canal bucal y a la posición más anterior o posterior de resonancia no nos hayan permitido llegar a resultados concluyentes, los datos analizados con relación al grado de nasalización de los nativos y de los estudiantes en contexto propio fueron bastante representativos de las dos tendencias opuestas de estas dos lenguas con relación al proceso nasal. El programa CECIL nos permitió segmentar un enunciado y aislar el vocablo *semana*, por ejemplo, en cada uno de los informantes nativos. Lo que observamos en cada una de las ilustraciones de 01 a 08 es que todos los hispanohablantes leen el segmento articulando separadamente cada uno de los sonidos de la

palabra *semana*, siendo que los ocho realizan, de forma bastante intensa la postónica final /a/ que a veces llega a ser tan considerable en el enunciado como la propia tónica.

A pesar de las diferencias que puedan existir entre un patrón y otro se mantiene una cierta unidad con relación a la articulación independiente de cada sonido en separado. Lo mismo no ocurre con la realización, más nasalizada de los estudiantes. En la ilustración 09, se ve como el estudiante coarticula /a/ y /n/, realizando un segmento completamente nasal y no parcialmente, como lo eran los anteriores, hasta tal punto que, elimina completamente la postónica final, terminando bruscamente la sílaba final.

Por el contrario el estudiante de la ilustración 10 produce una postónica final /a/ que aunque no sea tan respetable como la de los nativos por lo menos aparece, se ve que allí está, pero también coarticula completamente la vocal con la consonante nasal formando un segmento indiferenciado.

Si nos aproximamos con el cursor y ampliamos esta /a/ en contexto nasal -rodeado por /m/ y /n/- nos damos cuenta de que entre los propios nativos el grado de nasalización varia. En orden creciente de nasalización tendríamos primero a los informantes de Argentina y de España, con un grado mínimo de nasalización (figuras 11 y 12) en el que el patrón oral de la vocal /a/ casi no presenta ninguna alteración.

En el informante mejicano (figura 13) ya se ve una realización más nasalizada que se acentúa mucho más en la realización de la informante guatemalteca (figura 14) y bastante más en la del informante peruano (figura 15).

Sin embargo, ni siquiera el grado más acentuado de nasalización llega al que realiza el estudiante carioca (figura 16), en el que se descaracteriza completamente el patrón de la vocal /a/ deformado por la nasalización total del segmento.

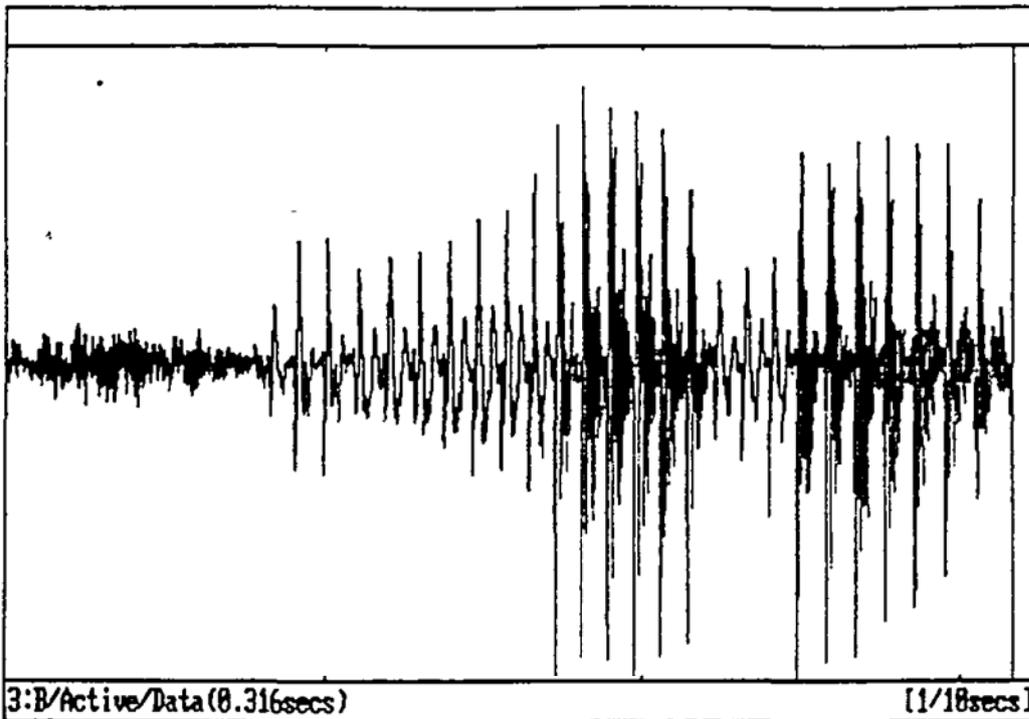
El proceso de nasalización en una y otra lengua puede ser claramente visto en otro segmento de la lectura del mismo. En el segmento [-an] de la palabra *atacantes* se ve como el estudiante pasa suavemente de /a/ a /n/ coarticulando uno con otro, mientras que el informante nativo produce dos segmentos marcadamente distintos.

El objetivo de este trabajo no es el de llegar a generalizaciones respecto del sistema fonético-fonológico de las dos lenguas, sino más bien demostrar cómo los recursos de informática de un Laboratorio de Fonética Acústica pueden ser un excelente aliado del profesor de lengua extranjera en el perfeccionamiento de la pronunciación de sus estudiantes. El programa I.L.S. puede numéricamente detectar pequeños desvíos de pronunciación. La proyección visual del I.L.S. o del programa CECIL pueden ayudar a corregir, o mejor a que el estudiante perciba en qué su enunciado difiere del de un nativo, sin lugar a dudas con relación a lo que se está diciendo y a lo que se tendría que decir o a lo que se dijo y lo que pensó haber dicho.

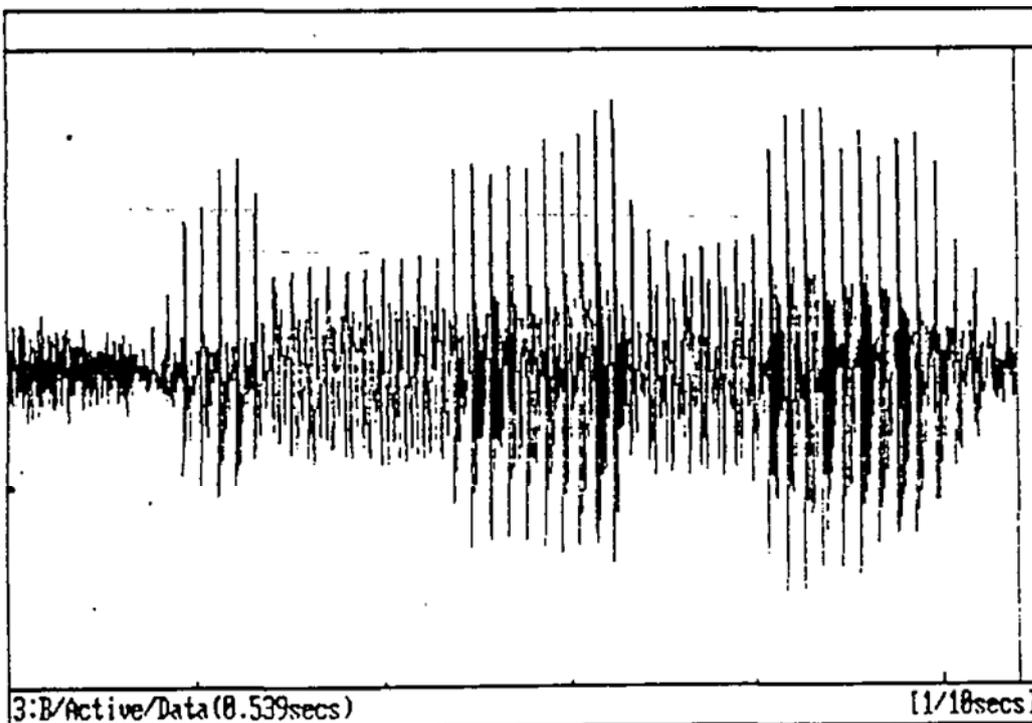
BIBLIOGRAFÍA

QUILIS, Antonio & FERNÁNDEZ, Joseph A. *Curso de Fonética y Fonología Española para estudiantes Angloamericanos*, 4^a. de., CSIC, Madrid, 1969.

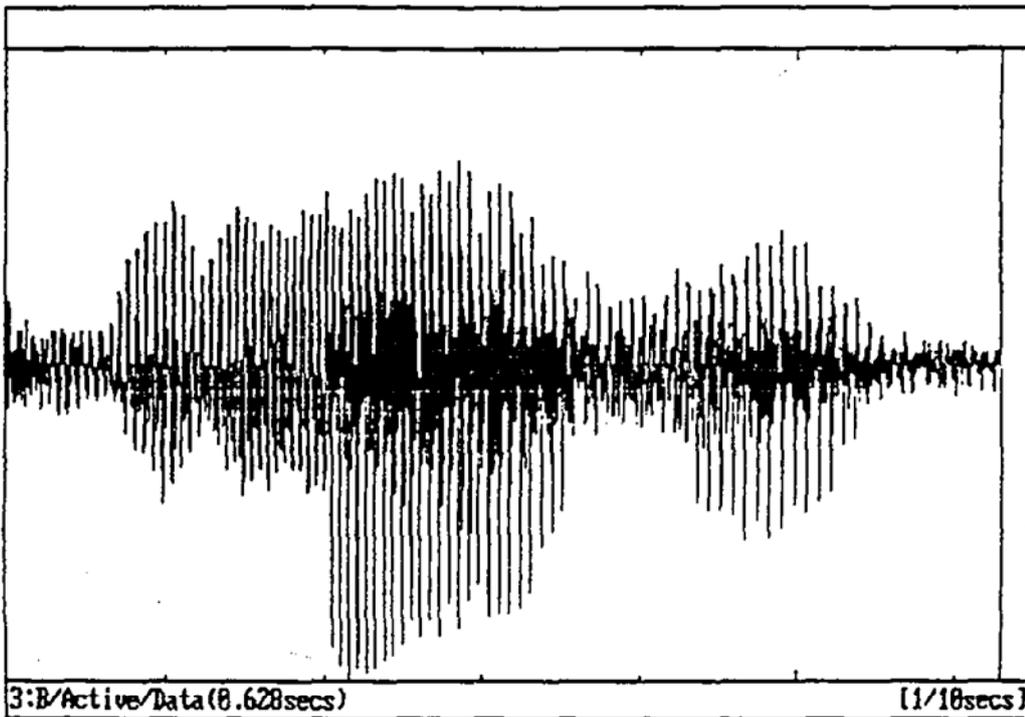
QUILIS, Antonio & NIETO, Lidio. *Fonética Española en Imágenes*. 3^a.de., La Muralla, Madrid, 1973.



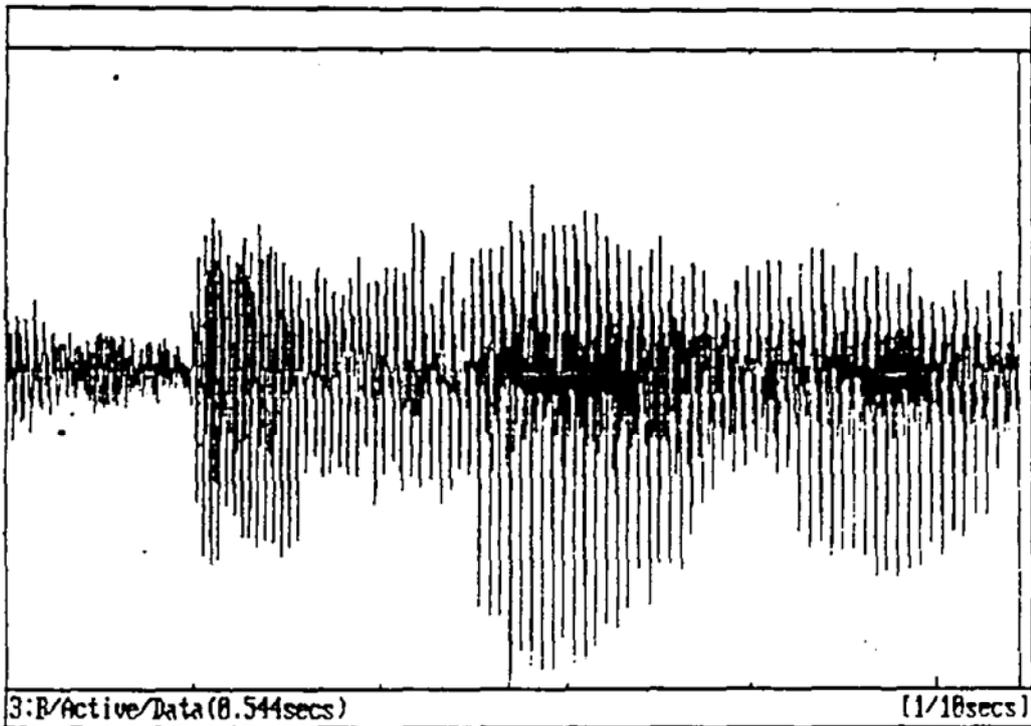
(01) s e m a n a - informante español



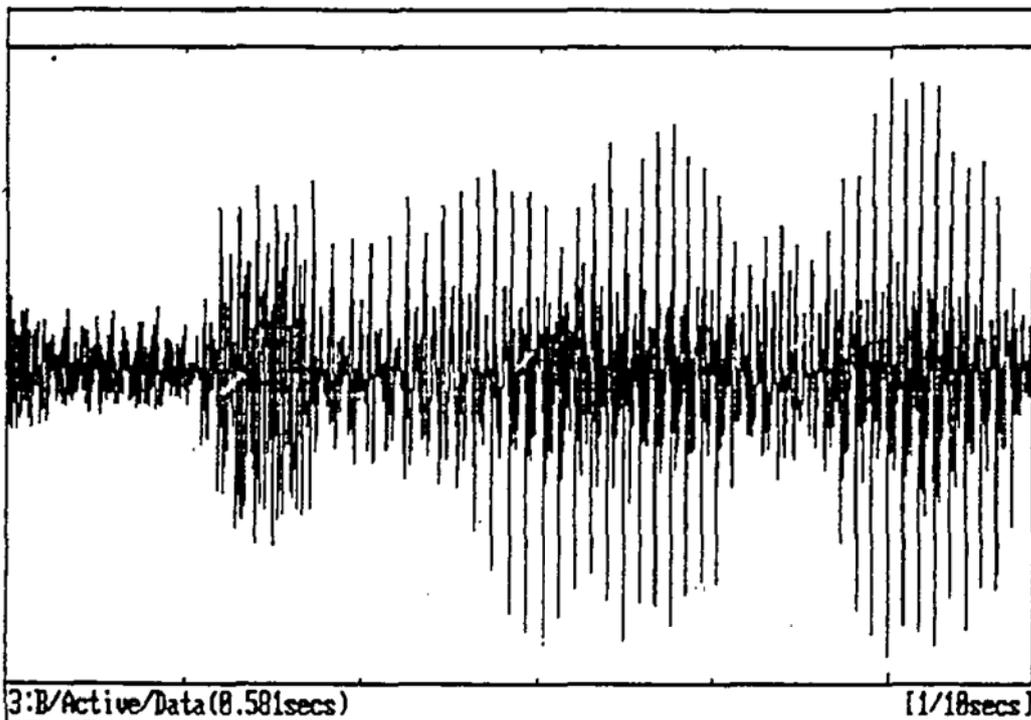
(02) s e m a n a - informante mejicano



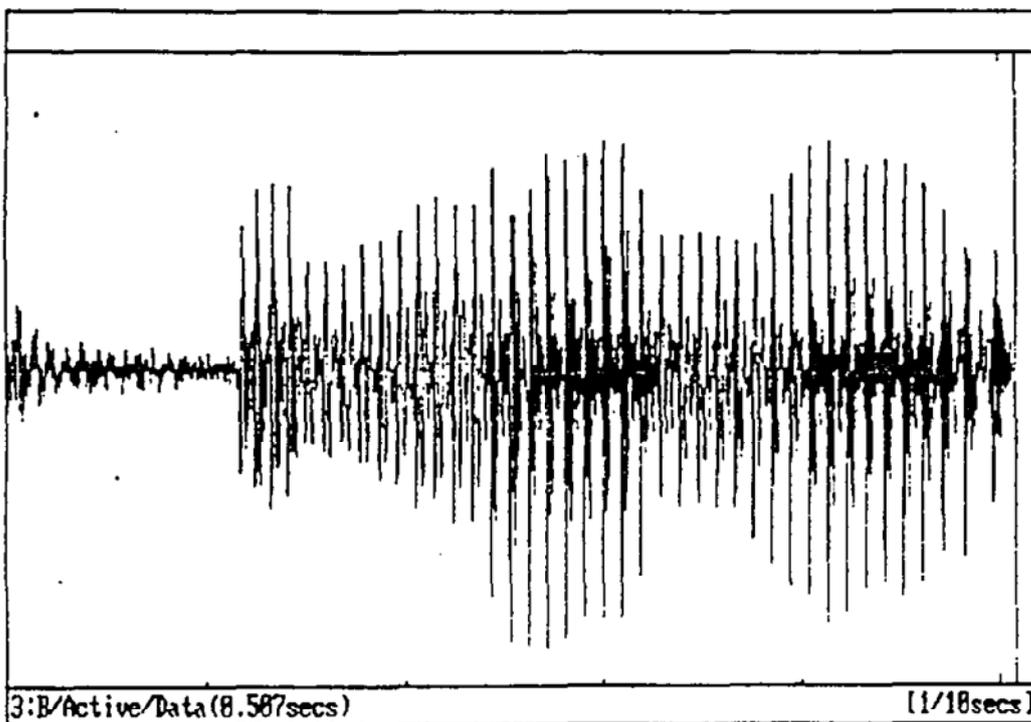
(03) s e m a n a - informante argentina



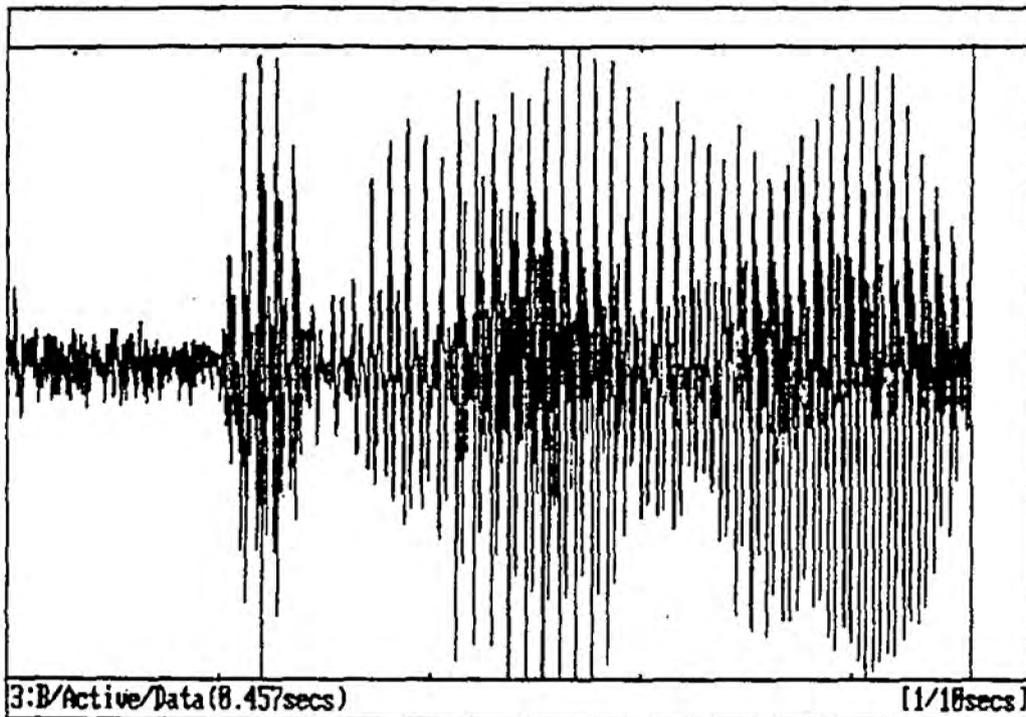
(04) s e m a n a - informante colombiana



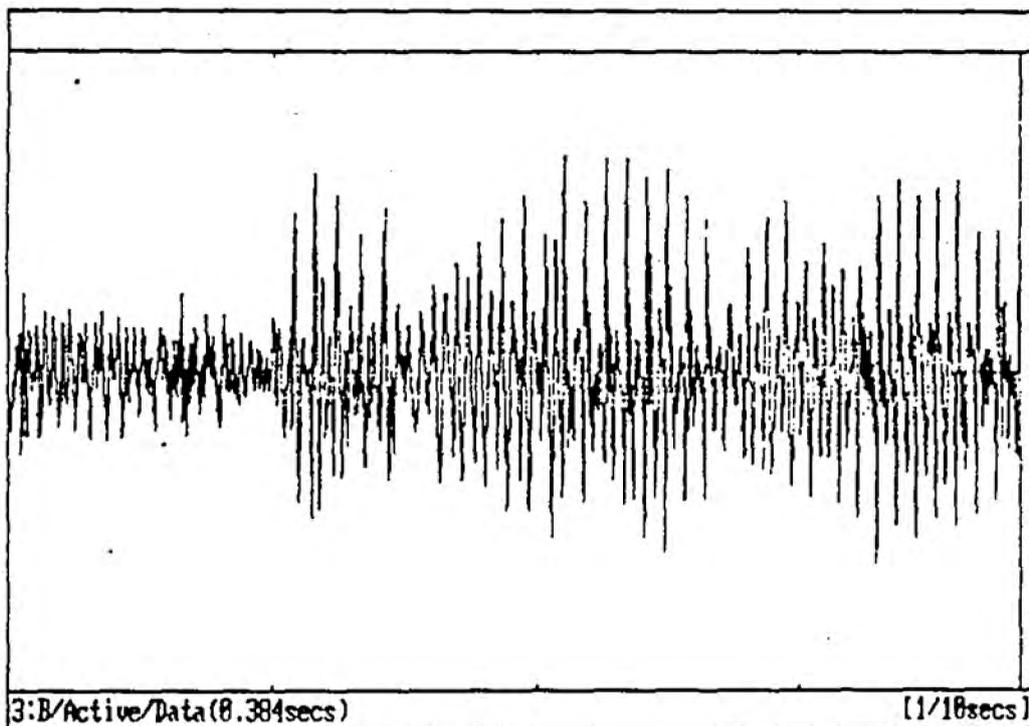
(05) s e m a n a - informante uruguayo



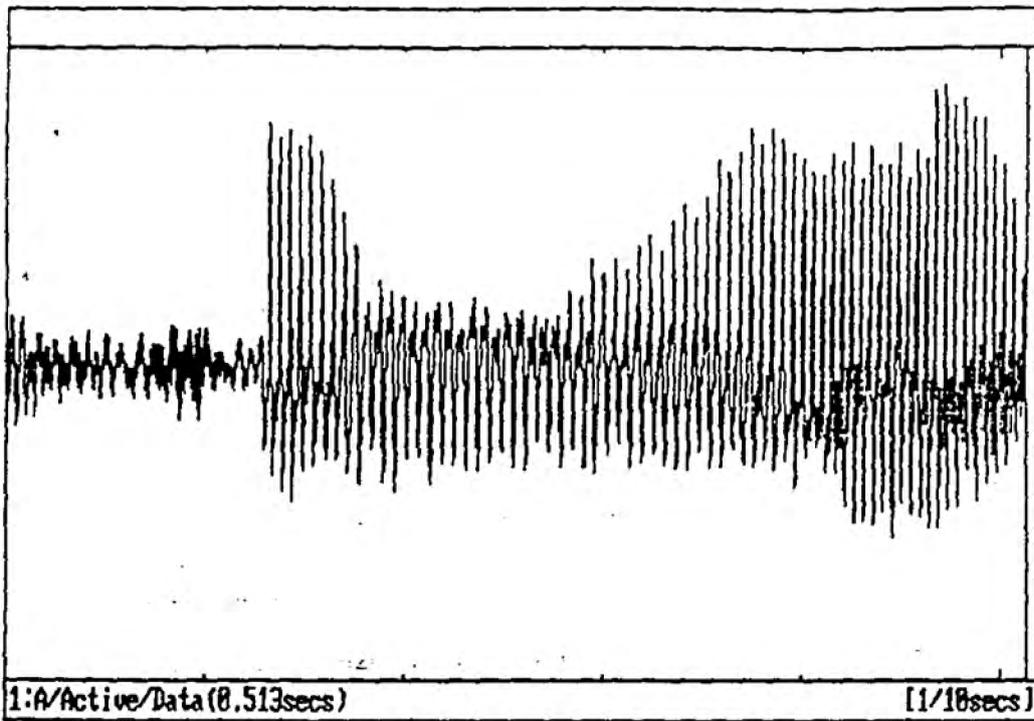
(06) s e m a n a - informante nicaraguense



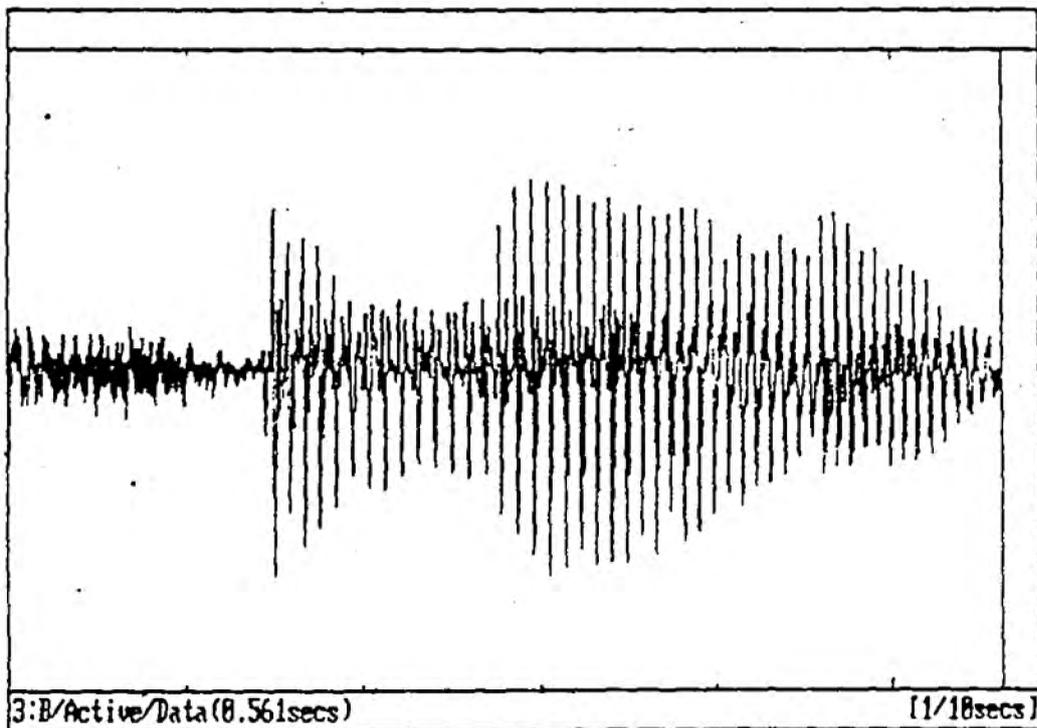
(07) s e m a n a - informante chileno



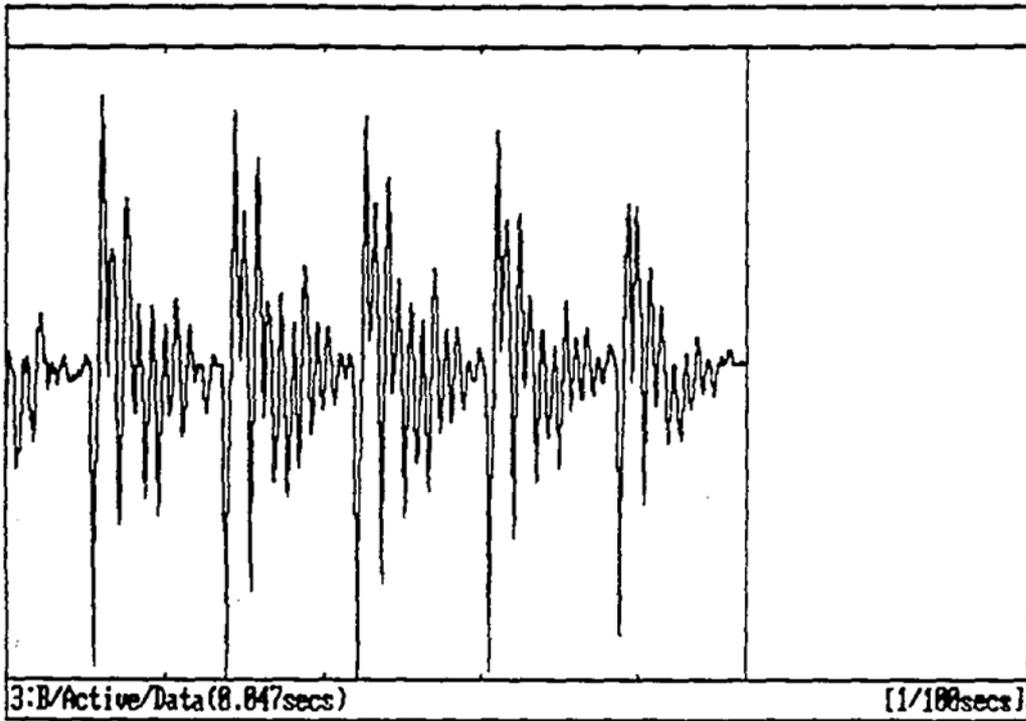
(08) s e m a n a - informante peruano



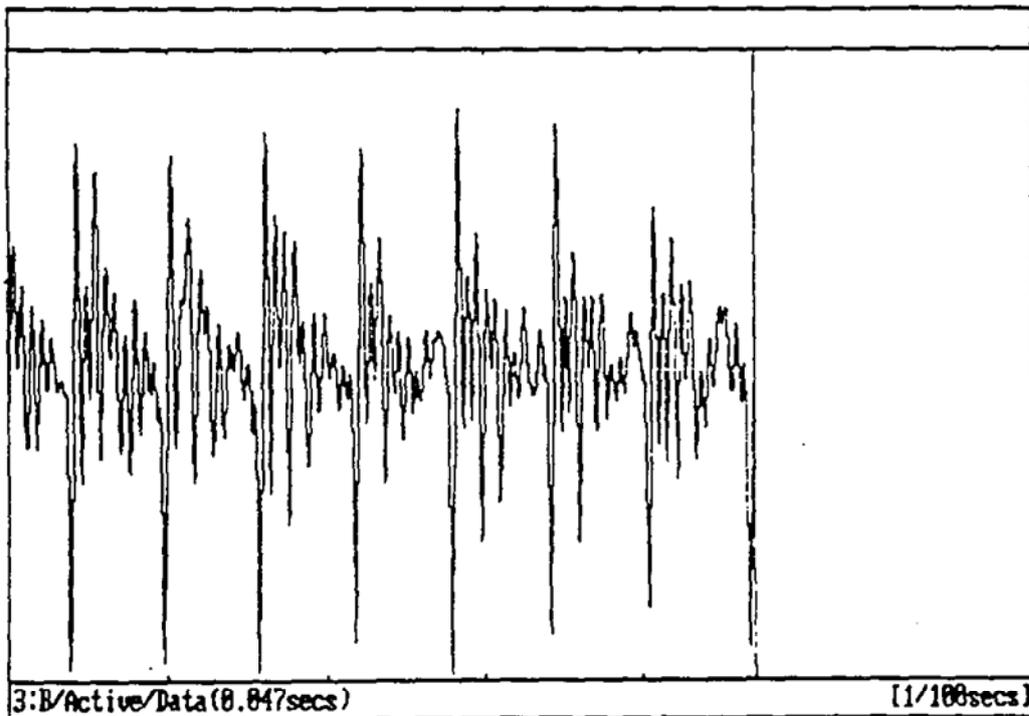
(09) s e m a n a - estudiante carioca (M)



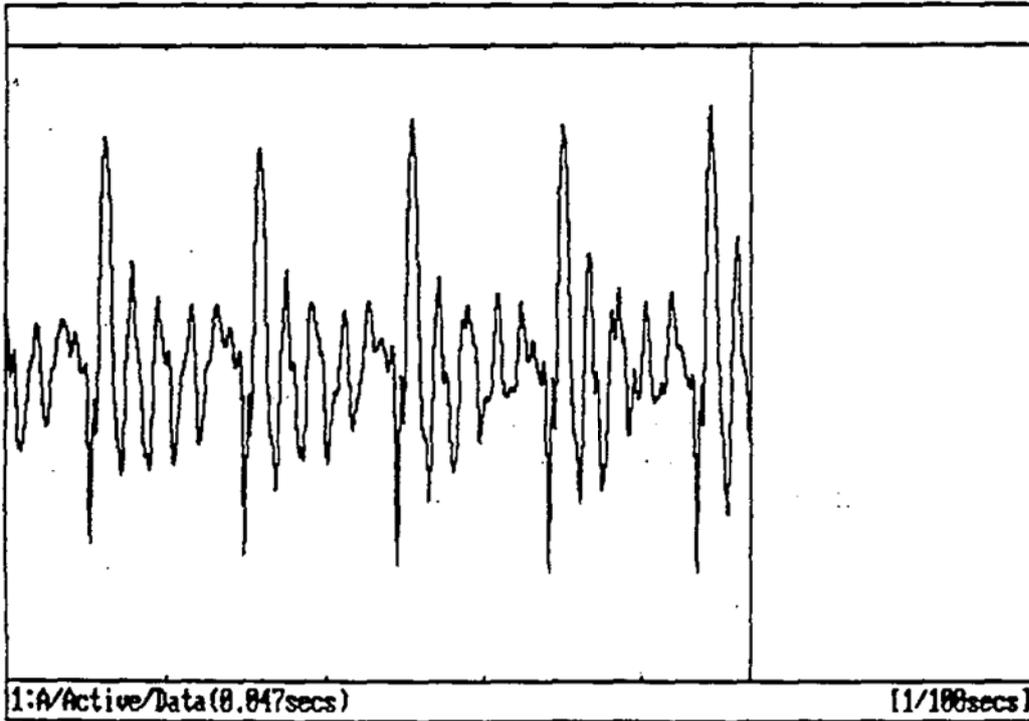
(10) s e m a n a - estudiante carioca (H)



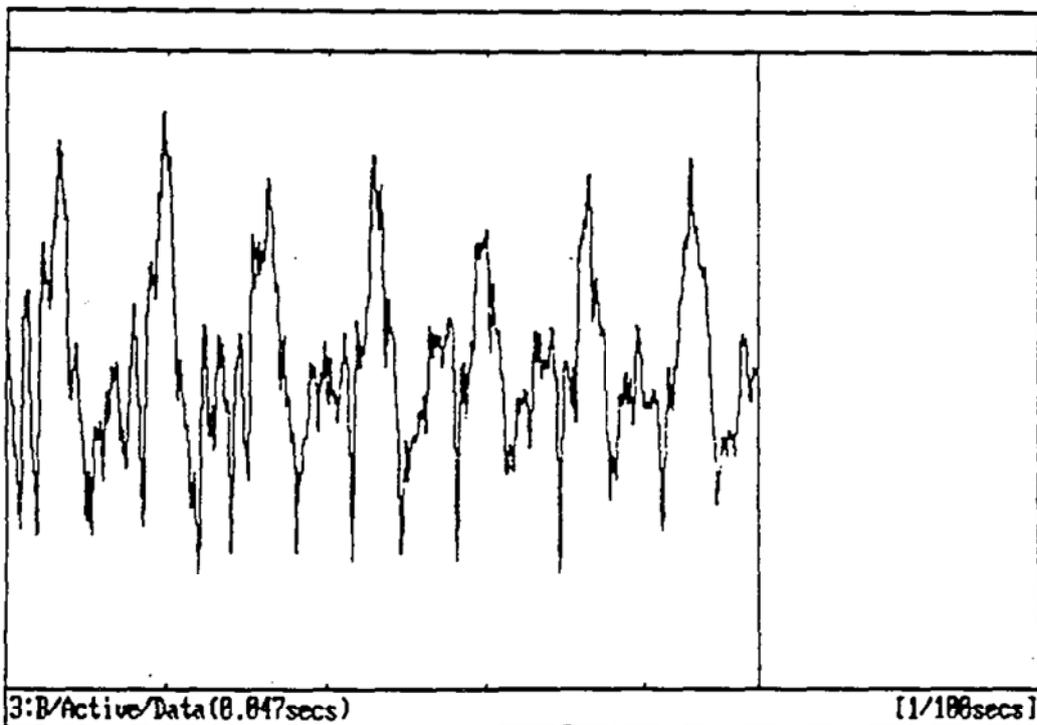
(11) s e m a n a - i n f o r m a n t e a r g e n t i n a



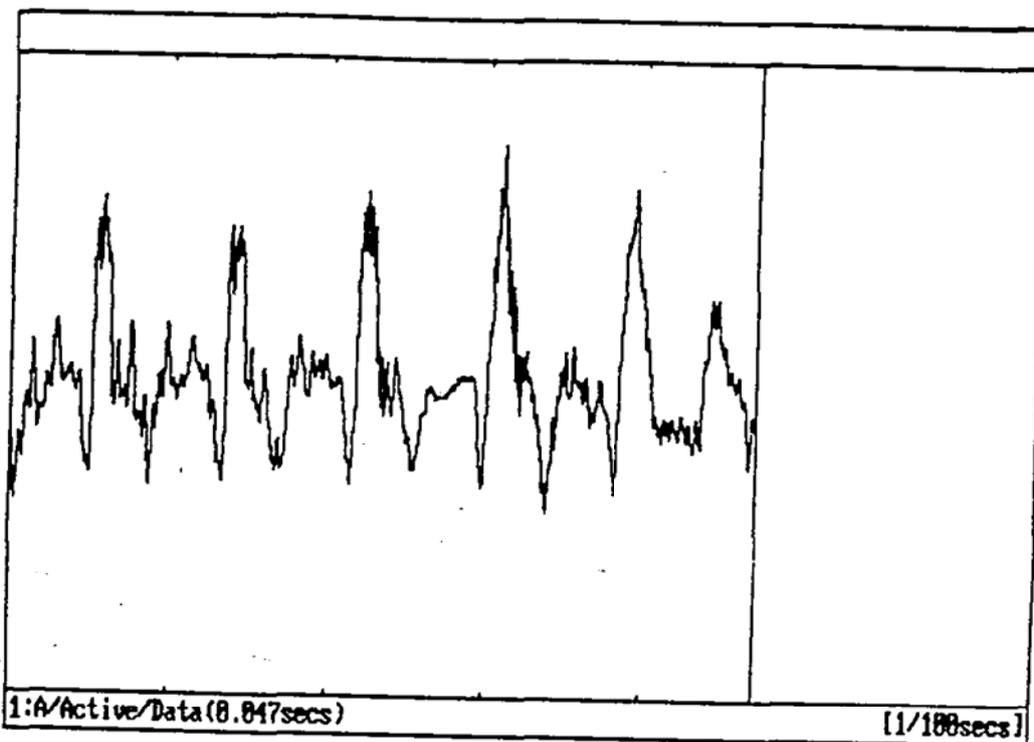
(12) s e m a n a - i n f o r m a n t e e s p a ñ o l



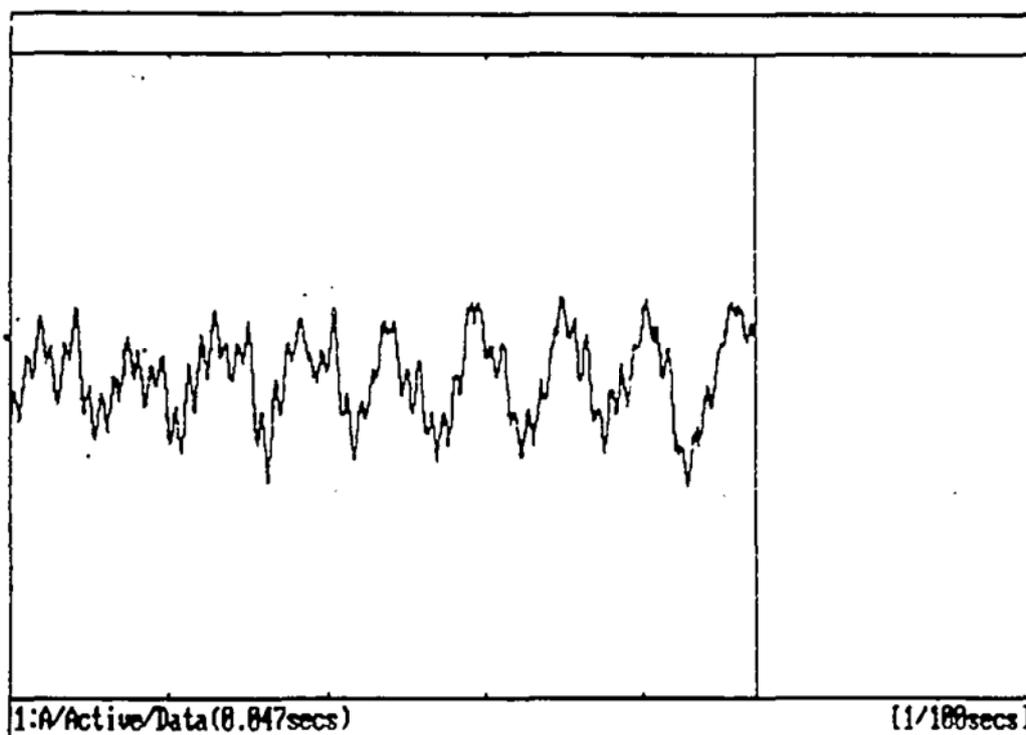
(13) s e m a n a - informante mejicano



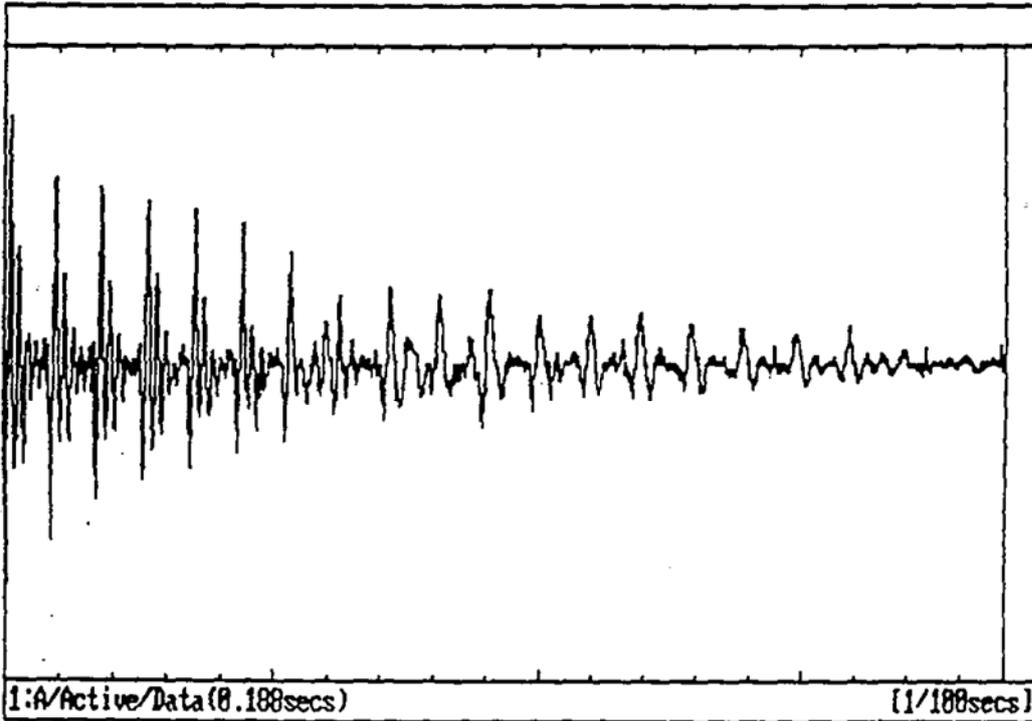
(14) s e m a n a - informante guatemalteca



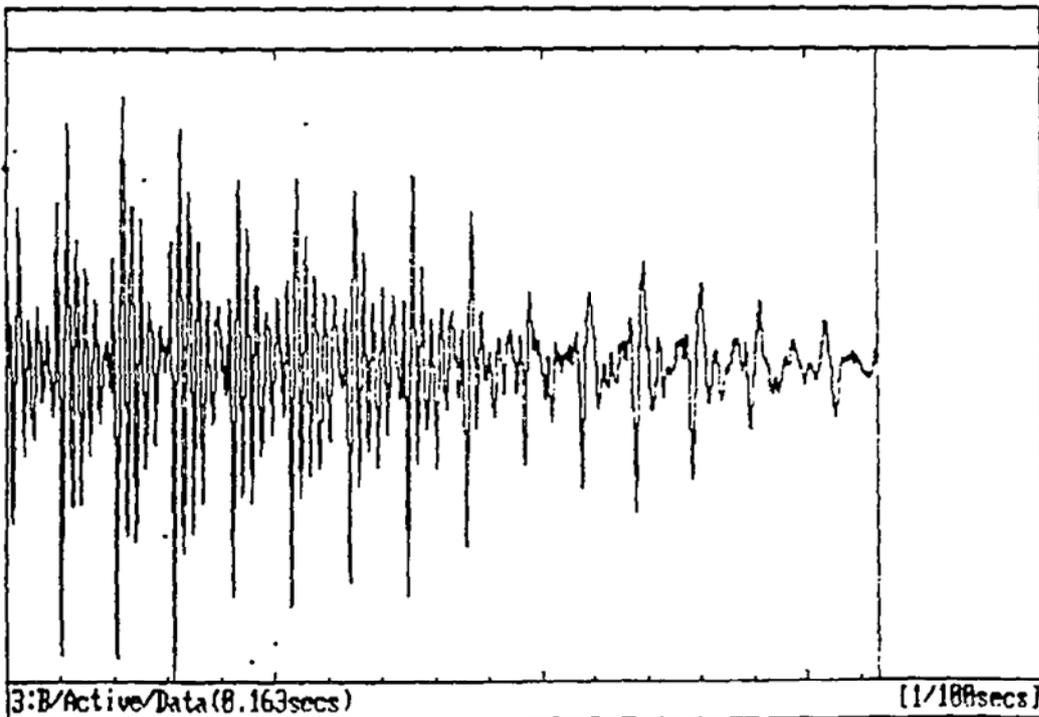
(15) s e m a n a - informante peruana



(16) s e m a n a - estudante carioca (H)



(17) a t a c a n t e s - e s t u d i a n t e c a r i o c a (H)



78

(18) a t a c a n t e s - i n f o r m a n t e u n i q u e

Pretéritos perfectos simple y compuesto: Interferencias en el aprendizaje del español
Rubiane Maria Torres de Souza

Siempre que nos encontramos delante del tema "Enseñanza de lenguas", nos viene rápidamente el vocablo verbo, por constituir uno de los tópicos de la gramática que más dificultades presenta a alumnos lusohablantes debido a las engañosas semejanzas. Así, hablando sobre verbo nos pareció importante abordar los pretéritos perfectos simple y compuesto y su utilización incorrecta.

Partiendo de este punto se investigó lo que pasaba, y las causas por las cuales los alumnos cometen una y otra vez incorrecciones en este punto. Se buscaron contestaciones a esta pregunta, basándose en un análisis diacrónico y en el uso cotidiano de esos tiempos verbales y tras un estudio de campo se percibieron algunos datos que pueden aclarar los orígenes del problema.

Tanto en portugués como en español existen los dos tipos de pretéritos, el simple y el compuesto. ¿Por qué ocurre la confusión? El hecho de que estos tiempos aparezcan en las dos lenguas, ¿No facilitaría su utilización en español? Esto parece lo más natural a priori, pero hay puntos a observar, tales como:

- Los tiempos compuestos existentes en las lenguas románicas, tuvieron una mayor utilización en el latín vulgar, aunque aparecieron raramente en la Literatura Clásica. Formados al principio con el verbo auxiliar "HABERE" más el participio del verbo principal; utilizaron asimismo el verbo "TENERE" como auxiliar.
- El pretérito perfecto simple denotaba una acción enteramente pasada y el pretérito perfecto compuesto expresaba una acción realizada, con efectos que se prolongan hacia el presente; el primero era utilizado como tiempo verbal y el segundo como aspecto verbal. Teníamos en latín "script" y "habeo scriptum" y la tendencia analítica que predominó en latín vulgar llevó progresivamente a la preferencia por el segundo. Al español llegó la forma "he escrito", al francés "j'ai écrit" y al italiano "ho scritto". En portugués, en cambio, se resaltó la forma sintética "escrevi"; y se presenta el aspecto verbal a través de las perífrasis verbales.
- Al contrario de lo que ocurre en algunas lenguas románicas, hay en portugués clara distinción en el uso de los pretéritos simple y compuesto (formado por el presente de indicativo de los verbos auxiliares "ter" y "haver" más el participio del verbo principal). Tenemos pues: El "pretérito perfeito simples" (pretérito perfecto simple) indicando una acción que se produjo en determinado momento del pasado, describiéndolo desde el punto de vista de un observador situado en el presente, denotando una acción completamente concluida, dissociada del presente. "Escrevi" representa una acción acabada; y el pretérito perfecto compuesto expresa, en cambio, una acción terminada en un período de tiempo que todavía es presente para el que formula la idea. "Tenho escrito" representa una acción no acabada.

- En español, para estudiar el pretérito perfecto simple y el compuesto conviene reconocer la diferencia fundamental que se halla en relación con la unidad de tiempo que se toma como referencia.

La utilización del pretérito perfecto compuesto viene desde la época prerrománica, cuando el verbo haber significaba lo mismo que “poseer” o “tener” e indicaba el resultado presente de una acción pasada, por ejemplo: “has guardado mucho dinero” resultaba igual que “tienes guardado mucho dinero” (Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, 1989).

La semejanza entre los matices semánticos de los dos tiempos, en los cuales la acción sucede pasa en un tiempo anterior a aquel en que se habla, suele confundir a los estudiantes que hacen uso indiferenciado de esos pretéritos.

Para facilitar la enseñanza de estos tiempos, proponiendo una distinción didáctica, se suele relacionarlos con las expresiones temporales. Así que, para estudiar el pretérito perfecto simple se utilizan expresiones como: Ayer, anteayer, anoche, el año pasado, antaño, el mes pasado, (unidades temporales pasadas y concluidas; mientras que, para el estudio del pretérito perfecto compuesto se utilizan: hoy, mañana, hogaño, este mes (unidades temporales no pasadas ni concluidas).

“...La explicación de la preferencia de indefinido o perfecto es necesario buscarla siempre en el punto de vista del que habla en el cual intervienen juntos un elemento objetivo (distancia temporal) y un elemento subjetivo (mayor o menor interés en el hecho). (Alarcos, Estudios, 13)” por Manuel Seco en el Diccionario de Dudas y Dificultades de la Lengua Española, 1993.

La utilización de los tiempos pretérito perfecto simple y compuesto parece muy fácil para el alumno lusohablante, ya que estos tiempos en español están relacionados a expresiones temporales muy claras y de fácil utilización. Pero los confunden en uso real: aunque procuren mantener sus diferencias en la lengua literaria, los utilizan mezclados o incorrectamente en el acto de hablar, quizá los diferentes usos regionales en el amplio mundo del habla cervantina hayan contribuido a invalidar esta distinción.

Particularmente en portugués esta distinción que al principio suena fácil resulta un problema a causa de:

1. la aparente semejanza entre las dos lenguas;
2. que en portugués estos tiempos presentan sus matices semánticos bien definidos. En español, en cambio, revela una ambigüedad respecto a su utilización pues los alumnos desconocen el límite de la temporalidad verbal.

¿Qué se debe hacer entonces para resolver este problema o por lo menos amenizarlo?

Nos parece interesante vincular la enseñanza de estos pretéritos a una sistematización. Se podría empezar por dar clases expositivas basándose en gráficos, como por ejemplo los de Manuel Seco (en el Diccionario de Dudas y Dificultades de la Lengua

Española) con el fin de conseguir que el alumno diferencie el límite que abarca uno y otro tiempo verbal; en seguida se aplicarían ejercicios en donde estuvieran marcados los caracterizadores temporales (adverbio, expresiones temporales, etc.) como forma de sedimentar los datos inicialmente ofrecidos y se podrían aun hacer ejercicios orales para practicar más la norma, anteriormente vista, ya que es en el habla donde ocurren los principales errores.

Esto no sería lo definitivo, la solución final, sino un punto inicial para que nuevas técnicas y formas fueran creadas y ejecutadas haciendo de la gramática algo más natural.

BIBLIOGRAFÍA

- COUTINHO, Ismael de Lima, *Gramática Histórica*, Rio de Janeiro, 9ª. edição, Ao livro técnico, 1990.
- CUNHA, Celso y CINTRA, Luis F. Lidley, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Rio de Janeiro, 2ª. edição, Editora Nova Fronteira, 1985.
- ELIA, Silvio, *Preparação à Lingüística Românica*, Rio de Janeiro, 2ª. edição, Al livro técnico, 1988.
- FRIGERIO, Francisco, *Curso Prático de Español*, Curitiba, 8ª. edição, Editora Arco Iris, 1986.
- ILARI, Silvio, *Preparação à Lingüística Românica*, São Paulo, Editora Ática, 1992.
- JIMENEZ, Felipe Pedraza y CÁCERES, Milagros Rodríguez, *Vamos a hablar-Curso de Lengua Española* (tomos 1 a 4), São Paulo, Editora Ática, 1992/93.
- LEAL, César Barros, *Introducción al Español Instrumental*, Fortaleza, Editora Oficina, 1990.
- LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática Brasileira*, Rio de Janeiro, 6ª. edição, Editora Globo, 1985.
- MONTE, Bosco, *El español aplicado al vestibular*, Fortaleza, 1987.
- MONTEIRO, José Lemos, *Morfologia Portuguesa*, São Paulo, Pontes, 1991.
- PELAYO Y GROSS, Ramón García, Fernando García y DURAND, Micheline, *Larousse de la Conjugación*, Ediciones Larousse, 1983.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Comisión de Gramática), *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, 12ª. edição, Espaca-Calpe, 1989.

SARMIENTO, Ramón y SANCHEZ, Aquilino, *Gramática Básica del Español-norma y uso*, Madrid, Sgel, 1989.

SECO, Manuel, *Diccionario de Dudas y Dificultades de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, 9ª. edición, 1993.

SECO, Rafael, *Manual de Gramática Española*, Madrid, Aguilar, 11ª. edición, 1988.

La forma verbal - **RA**: Una pequeña dificultad de los lusohablantes

Ester Abreu Vieira de Oliveira

La comunicación humana se basa en un texto con un tema que se debe expresar con claridad. Y, cuando se usa una lengua diferente de la materna, muchos problemas estructurales pueden surgir, perjudicando la buena comprensión del diálogo. Incluso en idiomas semejantes por su origen, como el español y el portugués, pueden aparecer situaciones equívocas debido a los fenómenos lingüísticos inherentes a ellos.

Planteamos señalar que **-ra**, una forma verbal del portugués y del español, tiene significaciones modo-temporales diferentes en estas lenguas, no obstante el idéntico origen temporal y lingüístico: el **praeteritum pluscuamperfectum** del indicativo latino.

Si se toma del latín, como ejemplo de esta forma verbal, la terminación de **amavêram**, se ve la siguiente evolución histórica desde el latín hasta el portugués y español: en el romance, una forma idéntica, **amaram**, de éste llega al portugués **amaram** y al español **amaran**, con una apariencia más o menos semejante: con las terminaciones número personales **-m** o **-n**, obedeciendo a las leyes ortográficas de los respectivos idiomas. Sin embargo, esta forma será distinta en esos medios de comunicación en cuanto a la significación semántica, sintáctica y temporal, puesto que en portugués es un tiempo del indicativo, el **mais-que-perfeito**, y en español, un tiempo del subjuntivo -una de las formas del **imperfecto de subjuntivo**, la primera.

En portugués, la forma **-ra** pertenece a un verbo núcleo de una oración principal y, temporalmente, expresa la anterioridad de un hecho pasado en relación a otro también pasado. Tiene un uso muy restringido y casi ningún empleo en el lenguaje oral. Lo más frecuente es sustituirla por la perífrasis **tener + participio**. Por ejemplo, el texto **Ele já tinha saído quando eu cheguei**, sonará mejor que **Ele saíra quando eu cheguei**.

En español, la forma **-ra** posee valor modo temporal de indicativo o de subjuntivo. Va a depender de la necesidad de haber o no un núcleo sintáctico-semántico que complete la idea que se desea expresar. Aparece con mucho más frecuencia que en portugués, tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

Se la usa más corrientemente con el subjuntivo, en el pretérito imperfecto o pluscuamperfecto. En ese empleo se necesita una complementación sintáctico-semántica. Lo más general es que el verbo núcleo de la oración principal vaya en potencial simple, en el primer caso, y en el compuesto, en el segundo. Eso se explicará tomando como ejemplo la oración **saliera mañana**. Ella necesita otra que le complete la idea que se quiere expresar. Ésta podría ser: **Me alegraría que**. Así la idea en su totalidad sería: **Me alegraría que saliera mañana**. También, en un lenguaje más informal, puede venir el verbo núcleo en el pretérito imperfecto de indicativo. Por ejemplo, se podría completar la oración **yo faltara** de la siguiente manera: **Le convenía que yo faltara al almuerzo en vez de le convendría**.

Cuando tiene un valor de un tiempo de indicativo, pertenece a un núcleo sintáctico-semántico independiente. Un ejemplo es la oración **Quisiera pedirte un favor**, que está completa en su organización sintáctica. Se puede observar, en ese caso, que **quisiera** puede

ser sustituida por *querría*, el condicional, y que hay en el verbo un valor semántico de un deseo de imposible realización. Al traducir la oración al portugués, se debe observar la equivalencia de las formas *-ra* y *-se*, sustituyendo la forma *-ra* por las terminaciones del imperfecto de indicativo o del "futuro do pretérito". Se encuentra la misma situación en el discurso del narrador de *La ciudad y los perros*, obra de Vargas Llosa: *Por mí, hubiera ido todos los días a buscar a mi novia a su colegio, pero en el lunes no me daban permiso para salir antes de la hora*, y en la descripción de doña Rosa, en *La colmena*, obra de Camilo José Cela: *no hubiera soltado jamás un buen amadeo de plata por nada de este mundo*.

En general, la forma *-ra* con ese valor suele aparecer con verbos de significación potencial (*poder, querer, deber*), auxiliar de aspecto, con mucha afinidad virtual con el subjuntivo. Puede aparecer con estos verbos una idea de sumisión a la voluntad del interlocutor. En ese caso podemos encontrar una perífrasis, como por ejemplo, *Debieras trabajar más*, que puede ser sustituida por el condicional o imperfecto de indicativo, *Deberías, o debías, trabajar más*. *Quisiera pedirte un favor* podía ser *Querría pedirte un favor*.

En la perífrasis formada por *deber (de) + infinitivo*, puede aparecer una idea de consejo, casi un mandato, en virtud del valor semántico de *deber*. Por ejemplo, "*Debieras caer de rodillas ante el Padre y decirle: ¡Gracias porque lo puedo dar, padre mío!*". (Amado Nervo, *Plenitud*). El aspecto religioso del texto no sólo dan las palabras, "rodillas", "padre", sino también la enseñanza de adoración. De una manera semejante, se puede ejemplificar con *ser*. Cuando ese verbo tiene como mira el atributo nominal (adjetivo o sustantivo), puede surgir *-ra* equivalente a *-ría*. Por ejemplo: *Así fuera mejor* o *¡Qué feliz fuera yo si viajase mañana!*, en vez de *Así sería mejor* o *¡Qué feliz sería!* En esos ejemplos la forma *-ra* pertenece al estilo oral o a la lengua escrita. Es bueno poner atención a *haber*, observando si es auxiliar o no, porque, si lo es, puede llevar en esta equivalencia la forma *-ra*. Por ejemplo: *Hubiera trabajado*, se puede decir aún *Habría trabajado*. Las dos formas verbales son correctas. No obstante no sucede lo mismo con *haber* como verbo fundamental (impersonal). Así, en la oración: *Habría que entregar el trabajo mañana*, no se puede emplear la forma *-ra*, o sea, no se debe decir *Hubiera que entregar...*

Muchas veces, se puede encontrar la forma *-ra* española con valor de una oración realizada, sustituyendo un pretérito indefinido (*pretérito perfeito* en portugués). Siguen, a continuación, algunos ejemplos de textos retirados de *Femininas*, obra de Valle-Inclán: 1- "Ciertos recuerdos (...) la arrastran otra vez hacia su marido, un buen mozo", que la *hiciera* podría ser *-o, hizo*. 2- "A falta de otro matrimonio *heredara* la gentil presencia de su padre". *Heredara* tiene como equivalente *heredó*. 3- "Desde mucho antes de los quince años, *comenzara* la dinastía de sus novios". *Comenzara* es equivalente a *comenzó*. Se considera ese empleo como solecismo.

Aclaremos que el imperfecto de subjuntivo español, diferentemente del portugués, tiene como característica principal una duplicidad de formas *-ra* y *-se*. Por ejemplo, con el verbo *amar*, *amara* y *amase*, en la forma simple, o *hubiera amado* y *hubiese amado*, en la forma compuesta. La primera forma de terminación *-ra*, como ya hemos dicho, proviene del "praeteritum pluscuamperfecto" del indicativo latino, pero la segunda, de terminación -

se, como la forma -sse del portugués, proviene del subjuntivo latino. El pretérito imperfecto de subjuntivo simple expresa una acción realizada y terminada en el pasado (*No creo que ayer lloviera en Madrid*), una acción futura en el pasado (*No dijo que al día siguiente fuera a Madrid*) o una acción hipotética en el presente o futuro (*Ojalá ahora estuviera de vacaciones*). La forma compuesta, el pluscuamperfecto, expresa una acción realizada y terminada en el pasado, relacionada con otro pasado (*No dijo que el día anterior te hubiera llamado*) o expresa hipótesis en el pasado, con gran contenido de imposibilidad (*Ojalá ayer hubiera venido María*).

En el idioma castellano contemporáneo, en el plano de la expresión, en una rápida mirada, parece no existir diferenciación entre las formas -ra y -se. De esa forma, en el texto *Si él no me amara, sería infeliz, amara* es equivalente a *amase*.

No obstante, una oración hipotética con -ra adquiere una condición imaginaria mucho mayor que con -se y expresa un deseo muy difícil de realizarse o de imposible realización. Un ejemplo es la oración: *Si tu padre viviera ya habría hecho lo que tú mereces*. Otro ejemplo es el siguiente discurso del cuento "Es que somos muy pobres" de Juan Rulfo, cuando el personaje narrador piensa en la muerte de la vaca Tacha, que era la única riqueza de su hermana: *Si (la vaca no hubiera morido) no hubiera faltado quien se hiciera el ánimo de casarse con ella (la hermana)*, o de *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa: *De todos modos, le convenía que yo faltara, así gastaba menos en la comida*. En *Ojalá viniera María mañana*, ya sabemos que María no vendrá. Hay imposibilidad en ese deseo.

Bien, como ya hemos dicho, la forma verbal española -ra equivale a la forma -se, cuando tiene significación modo-temporal de imperfecto de subjuntivo, como en los ejemplos: *Si él se marchase (o marchara) se les iría con él la fuerza moral*. Y *Si él cantara (o cantase), nosotros saldríamos*.

Esas dobles formas de subjuntivo aparecen en una oración no independiente (o sea subordinada) cuando la significación modal expresa una hipótesis o cuando su incidencia es una variación de gusto personal, de región y de época. Sin embargo, no cabe duda que la forma -ra expresa mejor la hipótesis infundada o el valor irreal. Por ejemplo, al ver un avión pasar, uno puede decir: *¡Quién fuera en él!* Lo que sería en portugués *Quem me dera poder estar naquele avião*. Hay un tiempo presente y una imposibilidad en el presente de estar volando en aquel momento dentro de aquel avión. Es bueno aclarar que, en los ejemplos sobredichos, las formas-ra del portugués en *dera* y del español en *fuera*, tienen significación semántica idéntica y siendo verbos, pertenecen a una oración independiente, con valor desiderativo y con significación modal. En el verso de Campoamor, *¡Quién supiera escribir!*, reproducción del deseo y lamento de una joven que quiere que un sacerdote le escriba una carta de amor, la forma -ra refuerza el deseo de la joven en saber escribir, al ver los inconvenientes de no saber. Otro ejemplo de deseo imposible es el que está en *Platero y yo*, obra de Juan Ramón Jiménez: *¡Quién como tú, Platero, pudiera comer flores... y que no le hicieran daño!* Desde luego, en esos ejemplos con la forma -ra, se puede observar el contenido de subordinación del deseo, expresado en una acción verbal. Así, sin lugar a duda, se puede decir que existe una distinción entre las formas verbales en -ra y en -se, sincrónicamente observadas, ya que hay interdicciones e incompatibilidades de estas formas

en el castellano de hoy, puesto que en el castellano antiguo no había esa coexistencia. A pesar de que se apunta para un problema que se nos puede ofrecer en nuestra corriente comunicación o traducción, es bueno repasar los fenómenos diacrónicos para una mejor inteligencia del empleo actual.

Como la forma *-ra* es una herencia del "perfectum" latino (en el español arcaico, era un pasado de indicativo y no una forma de subjuntivo) y la forma *-se* una supervivencia de un modo que, históricamente, es subjuntivo, no podían sustituirse entre sí. La forma *-ra* del castellano arcaico tenía el mismo valor que la del portugués: la de un pasado de indicativo. Un ejemplo de ese empleo se encuentra en El poema del Mío Cid, obra del siglo XII: *Que Dios le ayudara- e fiziera esta arrancada*. Aquí *ayudara* y *fiziera* son formas independientes, están en indicativo y, más precisamente, equivalentes, respectivamente, a *había ayudado* y a *había hecho*, pluscuamperfecto de indicativo, correspondiente al *mais-que-perfeito* del portugués. En esta época la forma *-ra* estaba excluida de las formas hipotéticas. Este empleo empezó a surgir a partir del siglo XVIII y predominó en el siglo XVI, cuando fue substituido por la locución *había + participio*. Por ejemplo: *Ella telefoneó, cuando él ya había salido*. Tal vez porque esa forma hace más visible el carácter pasado de la acción. El hecho es que la forma *-ra* con el valor arcaizante de pluscuamperfecto sólo podrá aparecer en castellano si el escritor es un gallego o si él quiere dar a su relato un matiz arcaico, porque no es una forma usual del lenguaje corriente. Según Criado de Val, el pasaje del primitivo valor indicativo de la forma *-ra* para el subjuntivo se debe a su uso en una oración principal de una condicional negativa, como por ejemplo, *Si yo non (...) el moro te jugara mal*. Así es con la evolución de la lengua como la forma *-ra* se va afirmando en su valor subjuntivo y cada vez más se fue haciendo raro su empleo como forma de pasado del indicativo.

Un hecho curioso -y no muy raro de encontrar en el castellano- es el empleo de un tiempo de indicativo equivalente a la forma *-ra* (o *-se*). Eso sucede, principalmente, cuando, anteriormente, ya haya aparecido un imperfecto de indicativo. Un ejemplo es el trecho de El curso, obra de Antonio Payno: *Metió la mano en el bolsillo y contó con cuidado las monedas que tenía. Si compraba la ración no le quedaría para tabaco. Compraba* en este ejemplo equivale a *comprase* o *comprara*. Otro ejemplo es de El camino de Miguel Delibes: *Esto es una tontería y Paco, el herrero, llevaba razón al afirmar que eso no constituía inconveniente grave, ya que la Lepórida, si se casaba con él, podría centrarle la boca y enderezarle la cara a fuerza de besos. Casaba* equivale aquí a *casara* o *casase*.

Para terminar, diremos que la forma verbal *-ra* es un ejemplo de diferenciación morfo-sintáctica entre el portugués y el español y que mientras, en el portugués su empleo es exclusivo de un tiempo de indicativo, en el español es una de las terminaciones de un tiempo de subjuntivo, trayendo así una pequeña dificultad en la comunicación.

Por fin resumimos lo expuesto en los siguientes puntos:

1. En una traducción de la forma *-ra* del español para el portugués, cuando subjuntiva y sustituible por la forma *-se*, se utilizará la forma *-sse* del imperfecto de subjuntivo.

2. Por otro lado, la forma portuguesa -sse de una oración condicional se traducirá por -ra o -se. Sin embargo, si se quiere dar un tono de una hipótesis en la cual no se ve ninguna posibilidad de realización, se empleará -ra.

3. La forma -ra del portugués se traducirá por una forma compuesta de haber en imperfecto de indicativo más un participio, (p.ej. *Ele já cantara, quando cheguei*, vertida al portugués, quedará: *Él ya había cantado cuando llegué*). Exceptuándose si viene en una expresión de deseo formada por el pronombre *quem* más el verbo *dar*, porque el español usa la forma -ra con un verbo potencial. (Por ej. la expresión: *Quem me dera* del portugués, llevada al castellano, pasará a: *quisiera o pudiera*).

4. La forma -ra del español, equivalente a futuro hipotético (potencial) o a pretéritos (indefinido, pluscuamperfecto o perfecto), en una traducción, se sustituirá por las referidas terminaciones verbales de la equivalencia. Así: *Fuera bueno que hubiera sido Pedrito..., fuera se traduce por sería*.

En nuestras clases podemos ejercitarla indicándola durante la lectura, subrayándola y sustituyéndola por una equivalente, haciendo pequeñas traducciones o llenando huecos en un texto narrativo.

LA FORMA VERBAL - RA: UNA PEQUEÑA DIFICULTAD DE LOS LUSOHABLANTES

1. Ele já tinha saído quando eu cheguei./Ele sáira quando eu cheguei.
2. Me alegraría que saliera mañana.
3. Le convenía que yo faltara al almuerzo.
4. Quisiera pedirte un favor.
5. “Por mi hubiera ido todos los días a buscar a mi novia a su colegio, pero en el lunes no me daban permiso para salir antes de la hora”. (Mario Vargas Llosa)
6. Debieras trabajar más.
7. Quisiera pedirte un favor.
8. “Debieras caer de rodillas ante el padre y decirle: ¡Gracias porque puedo dar, padre mío!” (Amado Nervo)
9. ¡Qué feliz fuera yo si viajase mañana!
10. Había que entregar el trabajo mañana.
11. “Ciertos recuerdos (...) la arrastran otra vez hacia su marido, un buen mozo, que la hiciera feliz en los albores del noviazgo”. (R. Valle-Inclán)
12. “La falta de otro matrimonio heredara la gentil presencia de su padre”. (R. Valle-Inclán)
13. “Desde mucho antes de los quince años, comenzara la dinastía de sus novios”. (R. Valle-Inclán)
14. No creo que ayer lloviera en Madrid.
15. No dijo que al día siguiente fuera a Madrid.
16. Ojalá ahora estuviera de vacaciones.
17. No dijo que el día anterior te hubiera llamado.
18. Ojalá ayer hubiera venido María.
19. Si él no me amara, sería infeliz.
20. Si tu padre viviera ya habría hecho lo que tú mereces.
21. “Si (...) no hubiera faltado quien se hiciera el ánimo de casarse con ella...” (Juan Rulfo)
22. “De todos modos, le convenía que yo faltara, así gastaba menos en la comida”. (Mario Vargas Llosa)
23. Ojalá viniera María mañana.
24. Si él se marchase se les iría con él la fuerza moral.
25. Si él cantara, nosotros saldríamos.
26. ¡Quién fuera en él!
27. “¡Quién supiera escribir!” (Campoamor)
28. “¡Qué como tú, Platero, podiera comer flores... y que no le hicieran daño!” (Juan Ramón Jiménez)
29. “Que Dios le ayudara-e fiziera esta arrancada” (Anónimo. Poema del Cid)
30. Ella telefoneó, cuando él ya había salido.
31. “Si yo non (...) el moro te jugara mal”. (Poema del Cid apud. M. Criado de Val)
32. “Metió la mano en el bolsillo y contó con cuidado las monedas que tenía. Si compraba la ración no le quedaría para tabaco”. (Antonio Payno)
33. “Esto es una tontería y Paco, el herrero, llevaba razón al afirmar que eso no constituía inconveniente grave, ya que la Lepórida, si se casaba con él, podría centrarle la boca y enderezarle la cara a fuerza de besos”. (Miguel Delibes)

BIBLIOGRAFÍA

CRIADO DE VAL, M. Gramática Española y comentario de textos. 3ª. de., Madrid, Saeta, 1958.

MOLHO, Mauricio. Sistemática del verbo español (Aspectos, modos, tiempos), Madrid, Gredos, 1975, 2v.

Las preposiciones en contraste con el portugués

Ana Mariza Benedetti

El tema que voy a presentar a continuación viene despertando mi interés desde hace mucho tiempo, primero como hablante del español como segunda lengua y posteriormente como investigadora en mi Tesis Doctoral, que presenté el pasado año en la Universidad Complutense de Madrid, en la que estudio el problema de las interferencias del portugués en el proceso de aprendizaje del español.

En esta tesis han quedado evidenciados unos índices de interferencia de la lengua materna (el portugués) bastante expresivos, en lo que respecta al uso de las preposiciones, en la actuación lingüística en español. Hemos obtenido un índice del 52,1% de interferencia en la producción escrita y un promedio de 3,3 casos de interferencia por informante en la producción oral, que en una escala de valores del 1 al 13, se han situado en el 4º. y 3º. lugares respectivamente.

Estos resultados me han inquietado sobremanera, por lo que decidí seguir la investigación, pero ahora con el objeto de identificar las causas de estas interferencias. Es decir, elucidar porque los brasileños cometen tantos errores al producir enunciados preposicionales en español.

Mi punto de partida fue observar las preposiciones desde el punto de vista formal, mediante un recuadro contrastivo de las preposiciones más usuales en los dos idiomas:

Español		Portugués	
<i>Prep.</i>	<i>Valor</i>	<i>Prep.</i>	<i>Valor</i>
A	Movimiento/Dirección Con infinitivos Finalidad Lugar Tiempo Modo Complemento	A	Movimento/Direção Com infinitivos Finalidade Local Tempo Modo Complemento
PARA	Movimiento/Dirección Destino Finalidad Tiempo Proximidad	PARA	Movimento/Direção Destino Finalidade Tempo Proximidade
HACIA	Movimiento/Dirección	(em direção a)
HASTA	Movimiento terminal	ATÉ	Movimiento terminal

DE	Posesión Origen/proc. Modo/manera Materia Contenido Tiempo Naturaleza Con infinitivos	DE	Posse Origem/proc. Modo/maneira Matéria Conteúdo Tempo Natureza Com infinitivos
DESDE	Principio/Inicio	DESDE	Princípio/Início
EN	Tiempo Lugar Modo/Manera Locuciones adjetivas Con infinitivos/gerundio	EM	Tempo Lugar Modo/Maneira Locuções adjetivas Com infinitivos
ENTRE	Situación Conjunto	ENTRE	Situação Conjunto
CON	Compañía Medio/Instrumento Modo Voz pasiva Lugar Causa/motivo Medio	COM	Companhia Meio/Instrumento Modo Voz Passiva Lugar Causa/Motivo Meio
POR	Fin/Objetivo Duración/Tiempo aprox. Modo Equivalencia Locuciones Concesivas	POR	Fim/Objetivo Duração/Tempo aprox. Modo Equivalência Locuções Concesivas
SOBRE	Elevación Asunto = + 0 - Locuciones Adverbiales	SOBRE	Elevação Assunto Locuções Adverbiais

Observamos que desde el punto de vista del aspecto formal de las preposiciones apenas se plantean dificultades, puesto que las preposiciones son idénticas en forma y, en algunos casos, llegan a ser iguales. Además poseen básicamente los mismos valores. El aspecto relevante y que pudiera generar vacilaciones a los estudiantes brasileños a la hora de emplearlas, es la preposición HACIA, sin correspondencia formal en portugués. El estudiante brasileño empleará la locución “en dirección a” en los contextos en los que en portugués se emplee esta locución, o entonces, se arreglará con “para”, “a” o, incluso, “hasta” en otros contextos que en español se emplee “hacia”, rechazando de esta manera

una forma que le es extraña. En los 50 textos del corpus de mi tesis no encontré ningún caso de empleo de la preposición "hacia".

El segundo paso fue, pues, el de observar las preposiciones desde el punto vista sintáctico-semántico, mediante el contraste de estructuras con preposición:

Español

1. Se cayó **AL** pozo.
2. Se fue **A** casa.
3. Volví **A** casa.
4. Volvió **EN** sí.
5. Confía todo **A** la suerte.
6. Salió **A** pasear.
7. Cuidadoso **DE** sus bienes.
8. Se retiró **A** dormir.
9. Vine **EN** coche.
10. Volví **EN** avión.
11. Aposté **POR** tu caballo.
12. Abusó **DE** ser el más fuerte.
13. Se culpó **DEL** fracaso.
14. Miraba **DESDE** su ventana.
15. Se maravillaba **DE** la belleza del paisaje.
16. Fue **A** vivir **A** São Paulo.
17. Es traficante **EN** drogas.
18. Contribuyó **A** fundar el club.
19. Lo invité **A** cenar.

Portugués

- Caiu **NO** poço.
- Foi **PARA** casa.
- Voltei **PARA** casa.
- Voltou **A** si.
- Confia **NA** sorte.
- Saiu **PARA** passear.
- Cuidadoso **COM** seus bens.
- Retirou-se **PARA** dormir.
- Vim **DE** carro.
- Voltei **DE** avião.
- Apostei **NO** teu cavalo.
- Abusou **POR** ser o mais forte.
- Culpou-se **PELO** fracasso.
- Olhava **DA** janela.
- Maravilhava-se **COM** a beleza da paisagem.
- Foi viver **EM** São Paulo.
- É traficante **DE** drogas.
- Contribuiu **PARA** fundar o clube.
- Convidei-o **PARA** jantar.

Queda evidenciado en este bloque de estructuras que el contexto sintáctico-semántico es idéntico en ambos idiomas; sin embargo, la preposición que une el verbo a su complemento es distinta. Las razones por las que un verbo exige una preposición determinada, y no otra, no son arbitrarias, pero, dada la evolución histórica diferenciada de significados tanto del verbo como de la preposición en cada uno de los idiomas en contraste, encontramos que ciertos verbos se agrupan con diferente preposición en cada uno de los idiomas.

Ahora, obsérvese las siguientes construcciones:

20. Voy **A** comprar pan.
21. Voy **A** preparar la maleta.
22. Voy **A** pasear el perro.
23. Voy **A** ir **DE** compras.
24. Les mandé **A** estudiar.
25. Jugamos **A** las cartas.
26. Fui **A** despedirme.
27. Vino **A** dar la noticia.
28. Duda (**DE**) si vendrá.
29. Acostumbra (**A**) llegar tarde.

- Vou comprar pão.
- Vou preparar a mala.
- Vou passear **COM** o cachorro.
- Vou fazer compras.
- Mandei-os estudar.
- Jogamos cartas.
- Fui despedir-me.
- Veio dar a notícia.
- Duvida se virá.
- Costuma chegar tarde.

30. Basta (CON) un litro de vino para la comida.

Basta un litro de vinho para o almoço.

En este bloque se plantea el empleo de preposición en español en contextos en los que en portugués no se suele emplear. En los ejemplos de 20 a 27, la presencia de la preposición es obligatoria en español. En español, el verbo IR, cuando se emplea seguido de infinitivo significando "acción de realizar algo", exige siempre la preposición A. En cambio, en portugués no se emplea preposición en estas circunstancias.

En los ejemplos 28, 29 y 30, como estos verbos, en español, no han fijado todavía la preposición que con ellos constituye su extensión preposicional, se puede incluso prescindir de ella.

El mecanismo preposicional en una lengua es un juego muy delicado y complejo y es imposible de reducir a unas cuantas reglas gramaticales (entendiendo "gramática" como una exhaustiva descripción del mecanismo y comportamiento del lenguaje). Además, la rápida evolución que las construcciones preposicionales tienen en el lenguaje, pueden generar vacilaciones de uso incluso a los hablantes nativos. El español del Siglo de Oro es rico en construcciones completamente diferentes a las actuales y exigía preposiciones donde hoy han desaparecido:

31. "Tenía una morada DE la otra parte del Danubio". (Moncada) /A/

32. "El Espíritu Santo tiene por oficio (DE) consolar a todos". (Ávila)

Obsérvese, ahora, los siguientes ejemplos:

33. Anda DE camarero POR Mallorca.

Trabalha COMO garçom EM Malhorca.

34. No te andes CON tonterías y dime la verdad.

Não diga bobagens e conte-me a verdade.

35. Se brindó A llevarnos en su coche.

Ofereceu-se PARA nos levar no seu carro.

36. A ver si caes POR nuestra casa un día de estos.

Venha A visitar-nos um dia destes.

37. Le dio POR dormirse en el viaje.

Caiu NO sono durante a viagem.

38. Se las da DE listo.

Se acha inteligente.

39. Nos costó trabajo dar CON la casa.

Custou-nos trabalho encontrar a casa.

40. Hace DE camarero en un bar.

Trabalha COMO garçom em um bar.

41. Haré POR enterarme de quién es.

Tentarei saber quem é.

42. Te eché DE menos.

Senti saudades de ti.

43. Quisiera que entraras EN razón.

Gostaria que raciocinasse.

44. Te pasas DE listo.

Es um malandro.

45. Eso va EN serio.

Estou falando serio.

46. Eso no va EN broma.

Não estou brincando.

47. Tu padre va PARA General.

Teu pai vai ser General.

48. Se hizo CON el control de la empresa.

Conseguiu o controle da empresa.

49. Mira POR tu salud.

Cuida Da tua saúde.

50. Me ponen DE idiota.

Consideram-me um idiota.

51. Este queso sabe A rancio

Este queijo tem gosto DE rançoso.

52. Un burro tiraba DEL carro.

Um burro puxava a carroça.

53. Se vale DE que es un anciano para no pagarme.
Aproveita que é idoso para não me pagar.

En estos ejemplos, el verbo está íntimamente ligado con la preposición, a tal punto de ésta cambiar radicalmente el significado inicial del verbo. Ambos forman una unidad que posee sentido propio diferente al que tiene el verbo sin esa preposición. Estas unidades de sentido, que llamamos verbos preposicionales, son propios de cada idioma. Son unidades metafóricas que el estudiante habrá de aprenderlas de memoria, tal cual se presentan.

Ahora bien, tales unidades metafóricas, si existen en el idioma que se aprende, existen también en nuestro idioma materno. También el portugués es rico en unidades metafóricas de este tipo, que a su vez no se reproducen en español. Si en un enunciado, en portugués, determinado verbo se junta a determinada preposición, al reproducir este enunciado en español, el hablante tratará de reproducirlo mediante traducción elemento por elemento. Así:

54.FP: Eu existo NESTE mundo.

EP: (Yo) existo EN este mundo.

En este ejemplo, al igual que en portugués, en español también se emplea la preposición EN, por lo tanto, el lusohablante, a la hora de reproducir este enunciado en español no infringirá la norma, puesto que es igual en ambos idiomas. Sin embargo, si por su vez, el hablante produjera un enunciado en el que en español se empleara otra preposición (Ej. 55), o que el enunciado en portugués no llevara preposición y en español sí (Ej. 56), la tendencia de que el hablante forme enunciados no aceptables en español es muy grande:

55.EP: Volvió A sí.

FP: Voltou A si.

FE: Volvió EN sí.

56. EP: Voy coger el libro.

FP: Vou pegar o livro.

FE: Voy A coger el libro.

Por lo tanto, el profesor de lengua española tiene que tener en cuenta los valores idiomáticos que cada preposición forma al juntarse con determinado verbo e, incluso con el complemento de este verbo, con quien la preposición establece una relación de unidad. La preposición está ligada fuertemente a los otros elementos del enunciado hasta el punto de constituir una unidad indescomponible semánticamente. Las preposiciones no pueden ser enseñadas como palabras individuales, sino como agrupación de dos o más elementos donde uno de los cuales es la preposición. La preposición es parte de una unidad que ha de ser aprendida como si fuera una sola palabra.

Como ya hemos dicho, el mecanismo preposicional en una lengua es un juego muy delicado y complejo, y lo que es más, es muy particular de cada idioma. Es difícil explicar los casos que hemos visto aquí como una complementación mutua de significados entre el verbo y la preposición. En algunos casos es un hecho palpable, pero en otros, debido a las razones aducidas del cambio rápido que experimentan muchas de estas construcciones, en

ambos idiomas, su acoplamiento es muy difícil de explicar. En todos casos lo más aconsejable es aprender estos verbos junto con la preposición que rigen.

Con respecto a los verbos preposicionales, es necesario estudiarlos como auténticas unidades no descomponibles, puesto que si el estudiante intenta de alguna manera extraer el significado global de la suma de las partes, corre serio peligro de no acertar y, sobre todo, de no utilizar correctamente este tipo de construcciones.

BIBLIOGRAFÍA

BENEDETTI, A.M., *Interferencias morfosintácticas y semánticas del portugués en el aprendizaje del español* (tesis doctoral), Madrid, 1993.

DURÁN, A.P., *Las preposiciones. Valores idiomáticos*, Madrid, SGEL, 1973.

FERNANDES, F., *Dicionário de verbos e regimes*, 4ª. ed., Porto Alegre, Globo, 1979.

RAE, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1983.

SECO, M., *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, 9ª. ed., Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

**COMPRENSIÓN
LECTORA**

**PRODUCCIÓN
TEXTUAL**

**EXPRESIÓN
ESCRITA**

COMPRENSIÓN LECTORA. PRODUCCIÓN TEXTUAL. EXPRESIÓN ESCRITA

Lectura: proceso de comunicación interactiva

Cristina Vergnano Junger

A lo largo de los últimos años, muchos han sido los estudios realizados sobre la lectura y el proceso que la envuelve, en Brasil y diversos otros países. La Lingüística Aplicada se ha preocupado por el tema e investigado los distintos matices de los problemas planteados por los usuarios de la lengua, tanto materna como extranjera, al verse delante de la tarea de leer. Podríamos, incluso, nombrar una serie vastísima de autores y obras pertinentes al asunto en cuestión. Sin embargo, como no es nuestro objetivo hacerlo aquí, vamos a limitarnos a citar, en la bibliografía a algunos que presentaron trabajos interesantes, orientados o no directamente a la enseñanza, y que fueron, durante nuestros estudios sobre lectura, fuente de investigación y análisis.

Hecha esta introducción, es importante observar que, si, por una parte, ha habido gran interés científico por la lectura, por otra, vemos que, en la vida cotidiana, a pesar de su reconocido valor y utilidad, el acto de leer no merece una evaluación y análisis adecuados de su complejidad, ni se lo reconoce como actividad comunicativa. En Brasil, hay un dato agravante: la gente normalmente no suele leer más de lo necesario; en muchos casos, se limita al periódico, a la revista que trae folletines o cotilleos de la alta sociedad o televisión, o, peor aún, exclusivamente a formularios, listas u otros textos utilitarios. Pero ésta es una cuestión específica que no nos interesa de momento.

El gran problema es que uno no se da cuenta de lo deficiente que anda su proceso lector hasta el instante en que se ve delante de una seria dificultad de comprensión. Si, a lo largo de su vida, las experiencias relacionadas con textos escritos no van más allá de lo muy objetivo, concreto y práctico, es posible que el individuo afirme, ante cualquier persona que le pregunte sobre el tema, ser un lector adulto y capacitado.

Pero, ¿qué significaría, realmente, eso?

La lectura, al contrario de lo que muchos puedan pensar, se encaja perfectamente dentro del esquema de Jacobson sobre comunicación. Tenemos un mensaje escrito en un código determinado, que nos llega a través de un canal (libro, periódico, cartel, etc.), enviado por un emisor (el escritor del mensaje), con fines de comunicarnos algo. El hecho de que el receptor (nosotros, los lectores) no podamos mantener un contacto directo con el emisor, no le quita la validez al esquema, ni a su finalidad. En realidad, cada lectura realizada es una forma distinta de interpretación del contenido dicho (o mejor, escrito); el texto se recrea dentro de los límites de su creación inicial, pasando el lector a coautor, que, a su vez, interactúa con la obra e, indirectamente, con su creador. Aún se puede contar con las posibilidades de verdadero y directo cambio de informaciones, dependiendo del material utilizado: cartas, encuestas, formularios, etc.

Ahora bien, si a la lectura le damos tal dimensión, consideraremos que, como ocurre en la comunicación en vivo, ella tendrá varios niveles, con sus respectivos grados de dificultad y apropiados medios de acercamiento. No es lo mismo leer un cartel publicitario,

una letra de una canción, una novela, una poesía, una receta o una lista. Tampoco deberá portarse de igual manera el lector que lee libros para un trabajo o una investigación científica, o aquél que solamente busca pasarlo bien, o descubrir dónde queda determinada dirección. El comportamiento del individuo que utiliza un texto va a cambiar, pues, según sus objetivos y el material usado. Es, por lo tanto, imprescindible a una práctica más eficiente que uno sepa bien a qué viene, o sea, lo que quiere alcanzar con su lectura y cuáles son las características de los textos con los que trabajará. Esas son, sin duda, características de un lector consciente y adulto.

Con todo, eso no basta para que nos consideremos plenamente aptos para la lectura más productiva. Conociendo ya para qué vamos a leer y qué características nos ofrece nuestro texto, dominado el código (vocabulario, estructuras, usos de la puntuación) al menos de manera funcional, nos tocará aprender a despertar los recursos de explotación y exploración textual.

Es cierto que hay mensajes bastante transparentes y obvios, que van directamente al punto deseado. Éstos no suelen ofrecer mayores dificultades. Pero, lo más común, dentro del carácter polisémico del lenguaje, es que, al decir algo, uno lo haga de forma indirecta, a veces ambigua, con pluralidad de informaciones, diversos caminos de interpretación y matices muy sutiles de significado. Para sacar mayor provecho del mensaje, entonces, el lector debe usar todo lo que tenga a su disposición: su conocimiento del mundo, sus experiencias, las "pistas" lingüísticas (informaciones sobre la estructura morfosintáctica, sobre el léxico, su semántica y formación), la organización gráfica del material escrito, los símbolos universales (números, unidades de medida, etc.), las posibles ilustraciones, el carácter de síntesis del asunto que tiene el título, la analogía entre varios códigos lingüísticos distintos. La persona que tiene la conciencia de la importancia de todos esos elementos e intenta utilizarlos con el fin de alcanzar sus objetivos de lectura más eficazmente puede considerarse un lector adulto y capacitado.

Toda esa teoría y consideraciones no constituyen novedad para aquellos que trabajan con el tema. Son tan generales que se encajarían perfectamente en la experiencia personal de cada individuo lector y en la docencia de diversas áreas del conocimiento humano. ¿Dónde, entonces, poner la cuestión específica de la lengua extranjera, que es nuestra preocupación más inmediata?

En el caso del español, su similitud con el portugués hace con que alumnos y profesores consideren, frecuentemente, la lectura como una habilidad ya previamente dominada. En efecto, tal característica ayuda, ¡y mucho!, nuestro trabajo, pero no es verdad que la tarea sea tan sencilla. No basta identificar los personajes, los lugares o los sucesos de determinado texto. Leer es más que eso. O, dicho de otra manera, ése es un primero y superficial nivel de lectura que se puede desear. Con el apoyo de la transparencia del vocabulario y estructuras morfosintácticas y con el dominio de un cierto número de palabras y campos semánticos nuevos, el alumno es capaz de "entender" una cantidad considerable de mensajes, inéditos o no. Sin embargo, hay todo un universo de sutilezas de origen lingüístico y cultural que van más allá de la simple decodificación de palabras o frases. Para alcanzar ese tipo de lectura, el individuo tiene que explorar el texto, viajar por él, buscar sus secretos y claves, "conversar con el autor y con su creación", comunicarse plenamente.

Basándonos en esa línea de pensamiento, la tarea del profesor es bien compleja. No basta darles textos a los alumnos, si sus respectivos vocabularios, o la gramática necesaria al uso y comprensión del idioma. Hay que provocar en él un espíritu de investigador, mostrarle que el texto es un mundo a explorar, darle la noción de objetivo, permitir que descubra que no siempre tendrá que leer con el mismo grado de profundidad y que no existe un único camino para acercarse al material escrito.

En cuanto a éste, no cabe dudas de que, si lectura es un proceso comunicativo y la comunicación se sirve de múltiples recursos: redundancias, omisiones, explicaciones, sinonimia, antonimia, ilustraciones, etc., no será adecuado usar otros textos que no sean los auténticos, sin reducciones, simplificaciones o adaptaciones. Si es el caso, siempre se puede sacar un fragmento, cuyo sentido sea completo. Cabe al profesor hacer la selección de lo más apropiado, según el nivel y los intereses de sus alumnos.

La lectura nunca deja de sorprendernos; siempre veremos un horizonte más lejano en ella o en nuestra capacidad de disfrutarla. De todos modos, lo más importante es darnos cuenta de que la mejor y única manera de aprender a leer es leyendo, y analizando los pasos del mismo proceso de leer, o sea, viviendo esa rica experiencia de comunicación.

Para que quede un poco de lo que se ha dicho, incluiremos, en un apéndice, dos de los ejercicios que utilizamos habitualmente en clases de Lengua Española Instrumental para la Lectura, en la Universidad del Estado de Río de Janeiro. El primero, trabaja con la inferencia de vocabulario, con apoyo en el contexto y en las características del propio código lingüístico (cabe señalar que algunas palabras no existen para evitar el uso de diccionario); el segundo, con la relación entre texto y dibujo.

BIBLIOGRAFÍA

CAVALCANTI, M. *Interação: Leitor/texto*. Campinas, Pontes, 1989.

COSTE, Daniel. *Leitura e competência comunicativa*. IN GALVES, Charlotte et alii/org./ *O texto: escrita e leitura*. Campinas, Pontes, 1988.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, Pontes, 1989.

OMMAGGIO, Alice C. *Teaching Language in Context; proficiency-oriented instruction*. Boston, Heinle & Heinle, 1986.

VERGNANO, Cristina de Souza. *Língua Espanhola: o ensino a partir de objetivos e outros caminhos*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1991 (não publicada).

APÉNDICE

I - Interferencia (Vocablos desconocidos o inexistentes)

Usted va a leer dos textos: uno en portugués y otro en español. Al concluir su lectura, responda a las cuestiones propuestas y reflexione sobre su actitud como lector ante palabras desconocidas.

TEXTO A

Acordei com um ruído do carlingo. A princípio não conseguia entender o que bolia. Tinha deitado muito achante na noite anterior e, por isso mesmo era sum mesquíveli levantar para atender ao chamado.

Como a pessoa do outro lado do carlingo insistisse, bosquei-me preguiçosamente da cama e me avi até a sala, onde, por fim, peguei o guzungo.

- Até que enfim! Ainda dormia? Nossa, já é sum achante!

- Quem está kergiando?

- Sou eu, André! queria ser o ujunto a contar-lhe a novidade... Consegui realizar meu grande sonho: fui admitido na S.S.K. Investimentos para o cargo de abresino. E minha primeira medida será contratá-la como minha igripista. Que tal?

Eu, sinceramente não sabia se lhe dava os abrujos, agradecia comovida seu interesse e confiança em meus serviços profissionais ou gerrava-lhe uns quantos palavrões... Tive, então, uma atitude inesperada: bortei o carlingo. Ele nunca pôde entender por que a ligação foi interrompida, nem por que jamais tive coragem de falar-lhe sobre trabalho.

TEXTO B

Bollo de condimentos

Aguzos:

1 taza (té) de perejil y de cebollín picados

3 tomates picadillos

100 pundos de aceitunas picadillas

1 platito de vica parmesón rallado

1 cebolla grande

1 taza (té) de gordum de oliva y de gordum de soja (en parte iguales)

sal y pimienta a gusto

3 huevos en fieco

8 cucharas (sopa) de harina de trigo

1 cuchara de levadura en polvo

Govi de hacer:

Mezclar bien los primeros 7 aguzos. A la parte fernir las claras en fieco, añadir las yemas, fernir pleu y, enseguida, juntar la harina y la levadura. Mezclar los otros aguzos. Tecir en un molde engrasado y empolvado con harina. Desenhornarlo, dejar enfriar, sacarlo del molde envolverlo en papel gupijo y llevarlo para congelar.

Cuando quiera comerlo frío, dejarlo descongelar envuelto en el papel gupijo en temperatura lamente; para comerlo caliente, llevarlo, también envuelto, directamente al horno ya caliente.

- ¿Cuál es el asunto de cada texto?
- ¿Entendió usted todas las palabras en ambos textos? ¿Por qué?
- ¿La dificultad de comprensión de algunas palabras fue un problema real para la comprensión global de los textos?
- ¿Por el contexto general, es posible descubrir los significados de los términos desconocidos?
- ¿A qué conclusiones puede usted llegar sobre la actitud de un lector adulto delante de vocablos desconocidos?

II - Relación: dibujo/texto

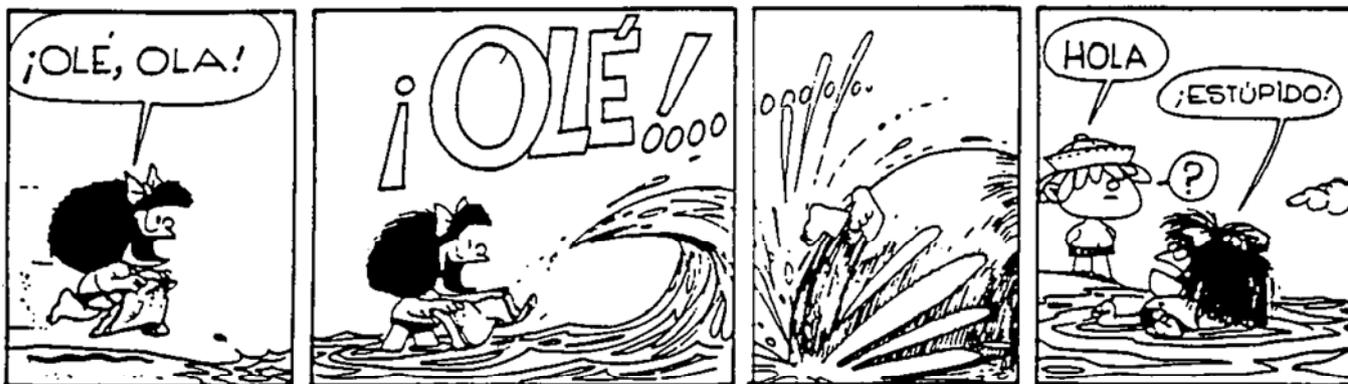
Muchas veces encontramos apoyo para la comprensión de un texto, utilizando elementos extralingüísticos, como nuestro conocimiento previo sobre determinado asunto. Así como los gestos nos ayudan a entender un discurso oral, los dibujos, frecuentemente, aclaran las ideas presentes en una lectura cualquiera.

El ejercicio que sigue trata de ese tema.

Observe la historieta de Mafalda. Comparando el texto y el dibujo, ¿qué significa la palabra ola? ¿Tiene el mismo significado de hola?

¿Qué significará, entonces, este segundo vocablo?

Fíjese que la gracia de la historieta está justamente en la semejanza de pronunciación entre los dos términos, siendo posible aclarar el significado del primero por lo que se ve en las imágenes.



La dificultad en producir textos: propuestas para motivación de clase

Jaqueline Sarmiento Dornelles
Roberta Cristiana Barbosa Terceiro

La motivación es uno de los aspectos más importantes para el aprendizaje. A pesar de que es algo inherente al ser humano, el educador puede utilizar medios para incentivar al alumno en la adquisición del conocimiento.

La metodología que se presenta en este estudio, pretende facilitar la producción textual en las clases. Las técnicas propuestas servirán como instrumentos para que el profesor ayude a sus alumnos en el desarrollo de la motivación, escribiendo así con más facilidad.

El profesor puede aplicar estas técnicas a sus objetivos, perfeccionándolas e incluso creando nuevas de acuerdo con el abordaje que desee realizar.

Es importante añadir que los buenos resultados dependerán principalmente de una adecuada utilización de los recursos didácticos y del grado de interés demostrado por los alumnos.

TÉCNICAS

1º.

TEMA - "Arte le liar": producción de texto a partir de ideas y personajes sin ningún vínculo.

METODOLOGÍA - Los alumnos irán desarrollar un texto narrativo, descriptivo, disertativo o argumentativo con palabras sueltas y/o personajes que no poseen ninguna relación o ligación entre sí. De esta forma los alumnos tendrán que pensar cómo escribir algo con palabras tan distintas. Esto hará que ellos descubran en sí mismos la capacidad de producir textos con elementos de cualesquiera naturalezas sean distintas o semejantes. Éstos entenderán que son las ideas que están a merced de su creatividad y que ésta última posee un alcance bien mayor que el pensado.

TEMA - Producción de un texto disertativo o argumentativo, a partir de un escenación de un diálogo que contenga una moraleja.

METODOLOGÍA - Con un texto teatral que traiga moraleja, el profesor lo utilizará en una lectura silenciosa con sus alumnos, eligiendo algunos de éstos para escenificarlo. En seguida, después de bien comprendida y asimilada la moraleja, cada uno va a disertar o argumentar sobre ésta. La representación del diálogo hace que los alumnos vivencien éste, adquiriendo una gran motivación e inspiración para escribir.

TEMA - Método de producción de textos humorísticos a través de pequeños dibujos en cuadritos.

METODOLOGÍA - La observación de dibujos divertidos, hecha por los estudiantes en clase, hace surgir ideas en éstos. Las ideas ayudarán a la producción de textos humorísticos como también facilita la elaboración de estos tipos de textos.

TEMA - La utilización de un diálogo como base para la producción de textos.

METODOLOGÍA - A través de un diálogo que contiene personajes con divergencias de opiniones sobre un determinado asunto, el estudiante sacará la idea que le guste y a la cual sea favorable formando su defensa, seguida de argumentos indispensables para la ejecución de un texto.

TEMA - Producción de texto disertativo o argumentativo a partir de una exposición auditiva.

METODOLOGÍA - A través del uso de una grabadora el profesor pasará un texto a los alumnos que deberán estar muy atentos al contenido y comprensión textual pues no tendrán con el texto escrito en sus manos, sólo tendrán la exposición auditiva de la cinta. De esta forma habrá una aprehensión rápida del contenido textual sin el gran riesgo de alejamiento de la atención de los alumnos. Luego a continuación, el profesor hará un abordaje del asunto con sus alumnos, por medio de preguntas que ellos contestarán diciendo sus opiniones para sólo después haber la producción de textos.

OJO: Caso sea necesario una explicación sobre texto argumentativo y disertativo el profesor deberá hacerlo.

TEMA - Producción de textos argumentativos a partir del conocimiento de un tema y de la delimitación de éste en un texto.

METODOLOGÍA - Con un determinado texto argumentativo el profesor pide una lectura silenciosa a los alumnos que después en equipos darán las explicaciones y opiniones del texto, hasta que lleguen a conocer bien el asunto para poder delimitarlo y así escribir otro texto con nuevos argumentos.

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la suposición de que la información contextual juega papel importante en la comprensión, principalmente en bajos niveles de conocimiento, nos proponemos presentar algunos aspectos importantes para la enseñanza de la comprensión lectora, con vistas a facilitar el día a día del profesor en el aula.

UNA PALABRA SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En un texto, las “pistas” extra-lingüísticas funcionan como organizadores que facilitan la comprensión, muchas veces debilitada debido al conocimiento imperfecto del código lingüístico. Por ejemplo, si leemos un texto en nuestra lengua materna, tendremos mayor facilidad de comprenderlo inmediatamente, puesto que conocemos la lengua (el código lingüístico). El conocimiento preexistente en el lector sobre el código lingüístico y su conocimiento del mundo pueden ser tan importantes como las palabras reales que aparecen en un texto. Si leemos un texto destinado a profesores, sobre metodología u objetivos educacionales, éste será de fácil comprensión, una vez que los términos que vamos a encontrar forman parte de nuestro vocabulario y de nuestra vivencia. Así, tanto la información visual como la no visual tienen papel importante en la comprensión de la lectura. Se puede afirmar, incluso, que cuanto más información no visual el lector tiene, será necesaria menos información visual. Un buen ejemplo son los textos con temas de la actualidad o de la vivencia del lector.

Al profesor le cabe razonar sobre los propósitos de la lectura y sobre los pasos para lograr tales propósitos. Le cabe también variar las actividades de lectura de acuerdo con el tipo de texto que los alumnos van a trabajar y el propósito para el cual van a leer. Así, estará acompañando el desarrollo de una “competencia lectora” efectivamente.

Munby (1978) presenta el *syllabus* relativo a la lectura:

- 1) Reconocer la escritura de una lengua;
- 2) Deducir el significado y el uso del vocabulario no familiar;
- 3) Entender la información presentada explícitamente;
- 4) Entender las implicaciones no presentadas explícitamente;
- 5) Entender las relaciones en las oraciones;
- 6) Entender las relaciones entre las partes de un texto a través de aparatos cohesivos, lexicales y gramaticales;
- 7) Identificar el punto principal o la información más importante;
- 8) Diferenciar la idea principal del detalle;
- 9) Extraer los puntos principales para poder resumir;
- 10) Entender el valor comunicativo y la función del texto.

Para un lector de lengua extranjera, la tarea de leer se vuelve un proceso de descodificación arduo, al principio, por su desconocimiento del aspecto cultural del nuevo material. Tanto en lengua materna, como en lengua extranjera, hay que pensar que los dos propósitos de la lectura son: 1) leer para obtener información; 2) leer por placer.

En este momento, destacamos que el uso, siempre que sea posible, de materiales auténticos es extremadamente importante en la enseñanza de LE, puesto que tales materiales funcionan como contextualizadores de la situación de lectura. La presentación de un texto, un cuento infantil, por ejemplo, debe hacerse con el material original (y no mecanografiado o simplificado por el profesor), para evitar la abstracción.

La simplificación de un texto, por un lado, siempre extrae la redundancia natural y cambia su organización retórica de algún modo. Esto puede hacer que el texto sea más difícil de leer que si se usa el texto original completo. Por otro lado, la dificultad de leer puede ser solucionada con la gradación de la tarea de lectura (no con el texto).

Presentamos a continuación un modelo de tarea en la enseñanza de la habilidad de lectura a un alumno principiante en LE. El profesor tiene que diseñar los tópicos de enseñanza, determinar las funciones de tales tópicos y elegir una de las técnicas adecuadas para el propósito identificado.

Contenido: Tópicos generales como...

- objetos del aula
- los colores
- los numerales (1-100)
- el vestuario
- el tiempo cronológico (días, meses, fecha, etc.)
- el tiempo atmosférico y las estaciones
- los miembros de la familia
- auto-identificación
- saludos y expresiones de cortesía
- denominaciones de monedas
- nombres de personas y de lugares
- informaciones geográficas sencillas
- formularios (registros, viaje, etc.)

Funciones:

- poder reconocer muchos símbolos en un sistema de escritura fonética y algunas expresiones y palabras aisladas
- poder extraer las principales ideas y palabras principales (key words) en material familiar
- poder leer pequeñas narrativas y diálogos re combinados usando material familiar memorizado

Técnicas:

- anticipar/predecir
- sacar la idea principal
- detectar las funciones del texto
- destacar los puntos principales
- extraer información específica
- suponer sobre el contexto
- actividades de lectura previa
- rellenar formularios

CONCLUSIÓN

Aunque el profesor de español puede contar con la semejanza entre el portugués y el español como aspecto favorable a la enseñanza de la lectura, y para las demás habilidades (escritura, comprensión auditiva y expresión oral), nos parece que utilizando la técnica de enseñanza con textos originales, el profesor dispone de material altamente significativo para el alumno, motivándolo así a desarrollar la comprensión lectora de forma menos ardua y más eficaz.

BIBLIOGRAFÍA:

EQUIPO AVANCE, Antena 2: curso de español para extranjeros. Madrid, SGEL, 1988.

OMAGGIO, Alice C. Teaching language in context: proficiency-oriented instruction. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1986.

REDACCIÓN: Manera de expresarse por escrito. Cualquier escrito hecho como ejercitación para aprender a redactar. (Diccionario básico de la Lengua española, SGEL, noviembre de 1987, Madrid)

REDACTAR: Poner en orden. Poner por escrito relatos, noticias o una cosa pensada o acordada. (Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española, VOX, Bibliograf, 6ª. reimpresión, Marzo, 1980)

PESADILLA: Opresión del corazón y dificultad de respirar durante el sueño. Ensueño angustioso y tenaz. Preocupación grave y continua en el ánimo, causa de un peligro inminente o el temor de alguna adversidad. (Enciclopedia del idioma, Martín Alonso, Aguilar, 1958, Madrid)

Redacción sin pesadillas es una propuesta de llevar a los alumnos a la elaboración intelectual de las más diversas estructuras lingüísticas, dentro de cada nivel de aprendizaje, sin sufrimiento, sin ahogo, sin congoja.

El alumno debe aprender a jugar con la lengua extranjera desde los primeros momentos de su aprendizaje.

Luego, a las primeras semanas de estudio, el alumno tendrá condiciones de elaborar frases y pequeños diálogos. Al inicio éstos estarán bien marcados por las unidades aprendidas a través del método comunicativo y, siendo el profesor el orientador del grupo, incentivará a sus alumnos a añadir vocablos nuevos y estructuras aprendidas hasta entonces.

El contacto de los alumnos con textos bien elaborados y elegidos criteriosamente por el profesor, sean éstos trozos de cuentos, novelas, poesías, párrafos, refranes, les ofrecerán los modelos de organización de ideas.

La incentivación del profesor debe ser constante, para que desde el inicio el alumno amplíe su vocabulario, memorizando y utilizando siempre que sea posible, las novedades presentadas en el método adoptado.

Los apuntes de cosas interesantes para su desarrollo lingüístico, le ayudarán al momento de la creación.

Hay que incentivar a los alumnos para que cuiden la escritura teniendo en cuenta sus conocimientos lingüísticos. La utilización con criterios correctos y adecuados de las normas gramaticales y de los vocabularios pertinentes a cada nivel tiene que tenerse siempre en cuenta.

La sensibilización para el buen uso del lenguaje y la mejor elección de palabras, expresiones y enlaces deben ser los resortes de las producciones orales y escritas.

Para que el alumno alcance una buena producción escrita debe buscar fuentes de inscripción en textos bien elegidos, primero por el profesor: - algunos párrafos, cuentos, poemas, novelas y luego, cuando esté arraigado este hábito, el propio alumno buscará sus propios manantiales lingüísticos.

Al hablar o escribir el alumno manifiesta sus pensamientos. Para que consiga originalidad, elegancia y riqueza de estilo necesita personalidad, gusto y cultura, que pueden ser acumulados a través de películas, canciones, contactos con nativos, lecturas, etc.

Además, al escribir, el alumnos debe estar seguro de la significación del vocabulario que utiliza: las ideas deben ser claras y precisas. Sus pensamientos deben ser adecuadamente expuestas, sin estructuras abigarradas.

PREPARACIÓN PARA LA REDACCIÓN

Planeamiento:

- a) Elegir el mensaje
- b) Hacer la esquematización para el desarrollo de ideas.
- c) Decidir el tiempo (utilización de las formas verbales) y el espacio donde se desarrollarán u ocurrirán las acciones.

Ejecución:

La escritura propiamente dicha de lo planeado.

Al escribir sobre un determinado tema la persona debe pensarlo desde los diversos niveles de la emoción, o sea, sintiéndolo desde los ojos, el paladar, el olfato, la audición y el tacto, esto es a partir de los cinco sentidos.

Debe conocer bien las herramientas que va a utilizar: -el mecanismo de la lengua, - sus funciones (gramática de uso), además debe ser sencillo y breve.

Sugerencias para que el alumno alcance el nivel deseable de redacción

Son fundamentales:

- a) Los más variados tipos de lecturas extras: revistas, libros, refranes, periódicos,...
- b) Repaso de tópicos de gramática
- c) Si es necesario consulta al diccionario para la utilización ortográfica y semántica adecuadas de las palabras
- d) Escribir y volver al texto cuantas veces sean necesarias
- e) Leer el texto en voz alta para percibir si las divisiones de párrafos están perfectas, si hay sonoridad expresiva
- f) Evitar párrafos muy largos, o sea, elaborar frases más cortas que darán más agilidad al texto
- g) Sustituir palabras repetidas por sinónimos

h) Si es posible pedir a alguien que lea lo que escribió, con el objetivo de comprobar la comprensión del desarrollo de las ideas

i) Desarrollar una sola idea en cada párrafo

j) Cuidar atentamente la corrección gramatical y ortográfica

l) Desarrollar las ideas teniendo en cuenta la MEDITACIÓN -búsqueda en la memoria de informaciones necesarias al desarrollo de las mismas

DOCUMENTACIÓN -si es necesario investigar sobre el asunto que va a ser tratado;
MEMORIA SENSORIAL - intentar describir los temas percibiéndolos a partir de los sentidos.

El montaje de la redacción debe hacerse teniendo en cuenta: ANOTACIÓN, el PREÁMBULO -exposición de la situación; la ARGUMENTACIÓN -elementos que presentan y explican la acción; la CONCLUSIÓN -justificativa de la opinión, presentación de la moraleja; es el cierre de la escritura.

La observación de la vida que se presenta alrededor del alumno es una fuente inagotable de aprendizaje. Cuando observamos la naturaleza aprendemos una infinidad de cosas. El amanecer. El anochecer. El cambio del cielo por la llegada de la lluvia. La explosión de flores con la venida de la primavera. Y además esta fuente inmensa de informaciones, sorpresas, alegrías y desalientos que es el ser humano. Cuánta belleza hay en el habla simple del campesino. Cuánta enseñanza nos transmiten los niños, los jóvenes y las personas mayores.

A MODO DE EJEMPLOS:

a) Cierta ocasión visitaba mi casa un amigo de mi hermano. Había una silla con una pata rota. Este amigo se sentó en la silla, sin que se diera la posibilidad de avisarle.

La silla empezó a destrozarse, llevándolo casi al suelo. El muchacho, antes de chocarse con el suelo, se alzó y de pronto dijo: "Eh, chicos, la silla se está desmayando".

b) En una ocasión, cuando visitamos la finca de un amigo nuestro, éste nos ofreció todo lo que podía para agradarnos y al fin nos dijo: "La jaboticaba se encuentra inflamada de flores. Cuando haya frutos os invitaré para que vengáis a comerlos".

Si observamos atentamente las personas de nuestro alrededor estaremos siempre aprendiendo cosas interesantísimas y percibiremos en todo momento las metáforas lindísimas que dicen e impensadas a veces por los más grandes escritores.

BIBLIOGRAFÍA

ALLENDE, Isabel. Cuentos de Eva Luna, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 12ª edición, marzo, 1994.

COSTA, Ana Lúcia Esteves dos Santos y MARRA, Prosolina Alves. Juegos y actividades didácticas en la clase de español como lengua extranjera, publicación prevista para 1994, en Colección Complementos, Asesoría Lingüística.

JAGOT, Paul C. La Educación del Estilo - Método práctico para adquirir facilidad de redacción y de estilo, Editorial Iberia S.A., Barcelona, 10ª. edición, 1990.

MAC, María Isabel de Gregorio y WELTI, María Cristina Rébola de Coherencia y cohesión en el texto, Editorial Plus Ultra, 1992, Argentina.

OSEGUERA, Eva Lydia. Taller de lectura y redacción, volúmenes 1 y 2, Publicaciones Cultural S.A., 17ª. reimpresión, 1991, México.

PAMPILLO, Gloria. El taller de escritura, Colección didáctica del lenguaje y la comunicación, Editorial Plus Ultra, 1982, Argentina.

Revista Marie Claire Argentina, julio de 1994.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA LA PRÁCTICA DE LA REDACCIÓN

1. Luego, al leer el reportaje, piense en su ciudad o en una ciudad que conozca y haga un breve reportaje hablando sobre algunos de sus aspectos (turísticos, viables y mejorables). Comente con su compañero de al lado algunos aspectos relevantes de su redacción.

CARTAGENA: LA VENECIA COLOMBIANA

Cartagena es la magia, una fuerza que se apodera de todos y todo lo transforma. Es sensual y espiritual, profunda y superficial. Es... única. Y lo es porque en ninguna otra ciudad los extremos se tocan y conviven con tanta independencia como en La Heroica; de ninguna se puede hablar como de este lugar donde han convergido en un momento de su vida tantas manifestaciones artísticas, culturales, religiosas, paganas, frívolas... Por Sylvia Jaramillo.



2. Lea las dos cartas.

¿Qué comentarios haría Ud. sobre ellas?

Escriba una carta a una revista solicitando a su director un reportaje sobre algún asunto de su interés y que Ud. desearía profundizar.

CONMOVEDOR "YO CONFIESO"

Soy una persona que ha sufrido mucho, y ya no me conmuevo con facilidad pero el "Yo Confieso" de la mujer que fue violada y tuvo una hija del violador, me impresionó en lo más profundo. "Creo que ella es digna de admiración por su decisión de tener al bebé. Me imagino su dolor al mirarla cantar de alguien que le pide clemencia, pero en quien ella ve reflejado el rostro del violador. Es una situación muy difícil, ante la que muchas mujeres hubieran optado por hacerse un aborto. La felicito por el respeto que demostró por la vida humana, y le recuerdo con unas palabras de ánimo que el criminal representa la destrucción y la madre el amor. En la partida de naipes que es la vida ella resultó ser la ganadora".

Laura Berrón
Valparaíso, Chile

INOLVIDABLE PARIS

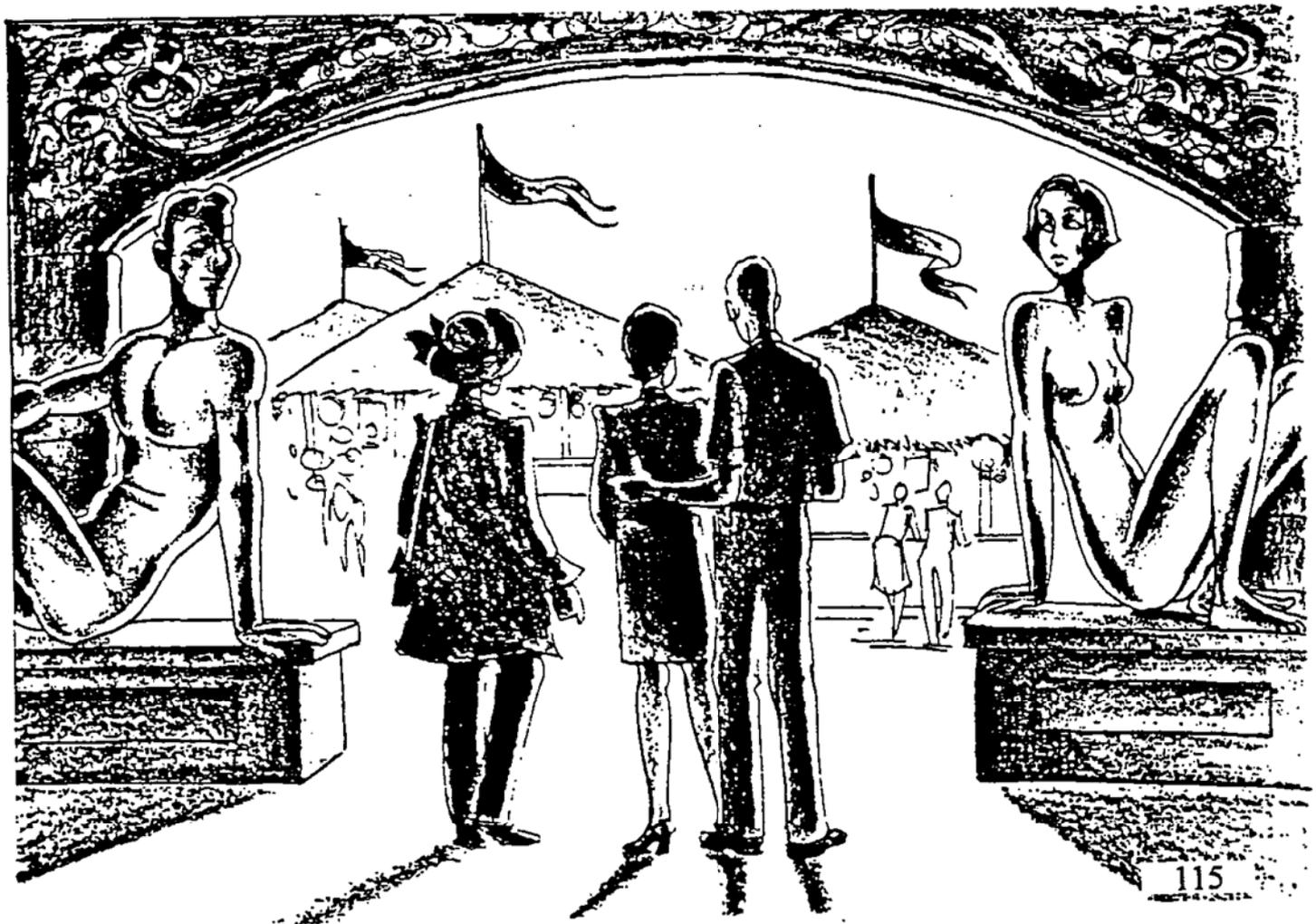
Tuve la oportunidad de conocer a un joven en París hace diez años. También me cuento entre las personas para las que esta ciudad tiene un significado especial. "Los puentes y callejuelas de París siempre serán un buen refugio para que los enamorados se besen. Los felicito por el reportaje de 'París para los amantes'".

Olimpia Vaiverde
Bogotá, Colombia

3. Observe la ilustración. Comente sobre ella en parejas. Lea el texto y diga a su compañero que le sugieren las palabras que en él se encuentran.

EL CUERPO: SUS SECRETOS INTIMOS

Es la más bella obra de arte... y la más desconocida. El cuerpo humano nunca termina de revelar sus misterios: las maravillas de la anatomía femenina, las sutiles diferencias que separan al hombre de la mujer...



A pretexto del texto y aprovechando el conocimiento de los alumnos sobre las partes del cuerpo, pedirles que hagan en equipos comentarios diversos acerca de las partes del cuerpo. Su belleza anatómica, sus funciones y qué sería del ser humano si en esta parte específica elegida por él.

Al final del tiempo determinado por el profesor, pedir a cada grupo que presente algo pintoresco sobre los aspectos presentados por los miembros del grupo. Si es necesario el profesor hará comentarios finales para el cierre de la actividad.

4. Reportaje: "LO QUE EL VIENTO SE LLEVÓ"

Lea el texto y exponga su opinión sobre él. En parejas discutan algunas escenas de películas que han asistido. Hablen del escenario, de los personajes, del desarrollo de la trama escénica. Lo que le gustó a cada uno y lo que no. Comente algo de por lo menos una escena que cambiaría si fuera el director de cine.

"LO QUE EL VIENTO SE LLEVO"



Tanto el actor inglés Timothy Dalton, como la norteamericana Joanne Whalley-Kilmer, saben la gran responsabilidad que tienen en sus manos: tratar de ponerse a la altura de Clark Gable y Vivien Leigh y, si es posible, superarlos, al interpretar a los personajes de Rhett Butler y Scarlett O'Hara, en la nueva versión cinematográfica de "Lo que el viento se llevó".

Se trata de una serie de ocho horas de duración, que costará 40 millones de dólares y será estrenada el próximo mes de noviembre por la cadena CBS, en los Estados Unidos; el canal 5 de Italia; el TFI en Francia; el SAT en Alemania; el ORF en Austria; Antena 3 en España y otras cadenas muy famosas de la TV del mundo.

(Los cuatro primeros ejercicios están basados en reportajes de la revista Marie Claire Argentina de julio de 1994).

5. Aquí tiene Ud. canciones navideñas. Escúchelas con atención y llene los blancos con las palabras que faltan:

NOCHE DE PAZ

Noche de paz, noche de amor,
Todo _____ en derredor. (duerme)
Entre los astros que _____ su luz (expanden)
Brilla anunciando al _____ Jesús (niño)
Brilla la _____ de paz (estrella) **BIS**

Noche de paz, noche de amor
Todo canta en derredor
Clara se _____ la voz celestial (escucha)
Llamando al hombre, al pobre _____ (portal)
Dios nos _____ su amor (ofrece) **BIS**

Noche de paz, noche de amor
Todo duerme en derredor
Entre los astros que expanden su luz,
Brilla anunciando al niño Jesús
Brilla la estrella de paz. **BIS**

LA ESTRELLA DEL NIÑO DIOS

Hay una estrella que alumbra
El _____ a Belén (camino) **BIS**
Por él los tres _____ Magos (Reyes)
Al niño van a ver. **BIS**

Llevan oro, mirra, _____ (incienso)
Regalos para Él. **BIS**
Hay un camino que alumbra
La estrella de Belén **BIS**

Ay villancico, ay villancico
Ay villancico de _____ (Navidad), **B**
Los Reyes Magos tras una estrella **I**
Vienen al niño adorar. **S**

Desde _____ lugares, la estrella los guió (lejanos) **BIS**
Hasta Belén de Judea donde el niño nació **BIS**
Ay villancico, ay villancico...

b) Añada algunos versos o frases a las canciones.

c) Imagine que de verdad Jesucristo ha nacido hoy entre nosotros. ¿Qué le regalaría de típico de este final de siglo XX? Piense en 3 cosas concretas y en tres cosas abstractas. Luego explique por qué le daría estas cosas.

d) ¿Qué le pediría a Jesús de regalo para Ud. o para la humanidad? Cite su petición y haga un comentario justificándola.

6. Busque en la memoria otra palabra que rime con la subrayada:

a) Esta canción me trae una fuerte _____ (conmoción).

b) El corazón le late con _____ (emoción).

c) El mar es su _____ (hogar).

d) De la ventana ve la _____ (hermana).

e) En todo viaje vale la pena el _____ (paisaje).

f) La sierra de esta _____ (tierra) tiene oro, plata y hierro.

g) La sabiduría no admite la cabeza _____ (vacía).

h) La niñez sólo se la vive una _____ (vez).

i) La pesadilla es como una trampa y el alma huye de la _____ (calma).

j) El hebillero no es _____ (hechicero).

l) Mofeta, zorrino o zorrillo es animal hediondo su mal olor llega hasta donde hay _____ (escombro).

ll) En el cerrojo veo un _____ (ojo).

7. Juegos comunicativos

Los juegos comunicativos tienen como objetivo llevar al alumno momentos de recreo y empleo sin tensiones de la lengua aprendida.

a) IDENTIDAD FICTICIA

Indicado para el nivel básico.

Práctica de vocabulario. Incorporación de otra personalidad con el objetivo de hacer que el alumno se relaje y hable más libremente.

Desarrollo:

El profesor prepara con antelación una ficha de datos personales con el número de copias que sean necesarias según la cantidad de alumnos. Cada uno recibe una ficha que deberá rellenar escogiendo una identidad ficticia. Se permite cambio de nombre, edad, sexo, nacionalidad, etc. Rellenadas las fichas, cada jugador se presenta oralmente aportando todas las informaciones sobre la persona. Los demás pueden hacerle preguntas para detallar mejor su identidad ficticia.

b) ROMPECABEZAS DE FRASES

Indicado para el nivel intermediario.

Elaboración de frases. Búsqueda de elementos pertinentes que completen el pensamiento a través de palabras ofrecidas por el profesor, y de manera pertinente.

Desarrollo:

El profesor prepara varias frases y tarjetas de modo que cada palabra esté escrita en una tarjeta y además haya tarjetas en blanco y dos comodines por frases (partículas de enlace, preposiciones, conjunciones). Las frases estarán incompletas. Se mezclan las tarjetas y se colocan con lo escrito hacia abajo. Hay tantas tarjetas como jugadores.

El juego consiste en que cada jugador saque una tarjeta y busque entre los compañeros a los que combinen para formar cada frase. El que tenga tarjeta en blanco completará la frase con una palabra adecuada, que tenga sentido. Al final se leen las frases elaboradas.

c) VIDEOCLUB HISTORIAS DE VIDA

Indicado para el nivel avanzado.

Utilización de vocabulario y formas verbales más elaboradas. Narración colectiva con el objetivo de saber insertar ideas a las ideas de los miembros del grupo, siguiendo un orden lógico.

Desarrollo:

El profesor invita a los alumnos a imaginar que van al videoclub donde están clasificadas distintas historias de vida originales. Todas son estrenos, nadie las ha visto nunca.

Los alumnos en grupos eligen una que les parezca interesante e imaginan que la pasan en su vídeo. Para la proyección en una determinada escena que les impacta.

Si la escena es triste o desagradable, los alumnos la cambiarán minimizando los hechos.

Al final, cada equipo relatará a los demás su historia.

8. Con el objetivo de incentivar al alumno a la descripción física y psicológica de colegas, parientes y personalidades muy conocidas, el profesor le presentará modelos.

A manera de muestra, sigue Clarisa, un fragmento del cuento del mismo nombre, del libro: Cuentos de Eva Luna - Isabel Allende:

“...Clarisa nunca se adaptó a los sobresaltos de los tiempos de hoy, siempre me pareció que estaba detenida en el aire color sepia de un retrato de otro siglo. Supongo que alguna vez tuvo cintura virginal, porte gracioso y perfil de medallón, pero cuando yo la conocí ya era una anciana algo estafalaria, con los hombros alzados como dos suaves jorobas y su noble cabeza coronada por un quiste sebáceo, como un huevo de paloma, alrededor del cual ella enrollaba sus cabellos blancos. Tenía una mirada traviesa y profunda, capaz de penetrar la maldad más recóndita y regresar intacta. En sus muchos años de existencia alcanzó fama de santa y después de su muerte muchos tienen su fotografía en un altar doméstico, junto a otras imágenes venerables, para pedirle ayuda en las dificultades menores, a pesar de que su prestigio de milagrosa no está reconocido por el Vaticano y con seguridad nunca lo estará, porque los beneficios otorgados por ella son de índole caprichosa: no cura ciegos como Santa Lucía ni encuentra marido para las solteras como San Antonio, pero dicen que ayuda a soportar el malestar de la embriaguez, los tropiezos de la conscripción y el acecho de la soledad. Sus prodigios son humildes e improbables, pero tan necesarios como las aparatosas maravillas de los santos de catedral...”

Describe a su amigo más simpático. Resalte sus cualidades físicas e intelectuales.

Piense ahora en la persona más aburrida, pesada que conoce Ud. y describa a algunas de sus imperfecciones.

9. ¡EFECTIVO YA!



¡EFECTIVO YA!
\$\$\$

**A USUARIOS DE TODAS LAS
TARJETAS DE CREDITO**

- Adelantos de dinero en 5 minutos
- Devuelve en hasta 24 cuotas fijas
- Retire desde \$ 400 hasta \$ 10.000
- También vamos a domicilio

FLORES

CONSULTENOS:
AV. RIVADAVIA 6836 - 1º "6"
Tel. 477-5205 / 637-1060
CONSULTE LAS 24 HS. AL 477-5205

- a) Lea la propaganda. ¿Qué ventajas presenta?
- b) ¿En qué ocasiones alguien necesita de dinero prestado?
- c) ¿Ya ha solicitado Ud. un préstamo de dinero en un banco?
- d) En caso afirmativo, ¿qué le pareció el aumento de interés al capital?
- e) ¿Piensa Ud. que valdrá la pena la compra de un coche, por ejemplo, pidiendo un préstamo de 10.000? ¿Por qué?
- f) ¿Ya ha prestado Ud. dinero a alguna persona?
- g) ¿Le costó mucho o poco recibirlo?
- h) Si tuviera Ud. mucho dinero y un amigo suyo inventara una situación dramática de falta de dinero, ¿le prestaría la mitad de su riqueza? ¿Por qué?
- y) Redacte una frase publicitaria en la cual haya la posibilidad de ganarse mucho dinero.

La habilidad de producción de resúmenes: un análisis a partir del experimento de Terzi & Kleiman con alumnas del curso de producción textual en lengua española
Verónica Barbazán

La producción de resúmenes de textos en la Universidad llevó a una profunda reflexión con respecto a la falta de dominio en el uso de las reglas de reducción semántica, en donde relacionan el acto de resumir con la comprensión de textos (Kintsch y Day, 1978) y además con estrategia de estudio (Brown y Day, 1983).

No creyendo que fuera el factor de madurez, como propone Brown y Day, la causa responsable por la incapacidad del niño en utilizar reglas que integren el texto como un todo, sino la presencia del texto original durante la tarea de resumir, decidimos, a partir de ellos realizar nuevamente el experimento desarrollado por Terzi & Kleiman sobre cuestiones relativas al desarrollo de capacidad de resumir, a través de las dificultades en relación a la adquisición de las reglas de reducción semántica en el texto expositivo "Veteranos al Volante", publicado en el periódico El País, el 31 de diciembre de 1993.

Quando la tarea, en la escuela, es de comprensión textual y no sólo segmentación y seguimiento secuencial de informaciones, el desempeño de los niños experimentados por Terzi & Kleiman relata que los niños son capaces de abstraer del texto las relaciones semánticas macro-estructurales y consecuentemente comprender el texto, como cualquier adulto, considerando los grados de dificultad de un texto. Añade aún que cuando el profesor les pide a los alumnos que resuman con el apoyo del texto original está colaborando en el fracaso del resumen, una vez que este tipo de trabajo ni siquiera objetiva la comprensión.

La habilidad de producción de resúmenes de textos funciona asimismo como competencia discursiva del lector-resumidor, una vez que el léxico de esa habilidad está relacionado al uso de las reglas de reducción semántica en donde la finalidad de ese lector-resumidor será la de analizar las informaciones al nivel de la estructura global del texto objetivando, de ese modo, su total comprensión.

De acuerdo con Brown y Day (1983), las reglas de reducción semántica más fáciles (extinción de detalles y de información redundante) son fácilmente utilizadas por niños a partir del 5º. año escolar (Terzi & Kleiman, 1985) en donde la estrategia es leer el texto secuencialmente, borrando o copiando los segmentos. En el segundo nivel de dificultad encontramos la regla de superordenación (o generalización para Kintsch y Van Dijk, 1975) que consiste en la sustitución de elementos o acciones por el nombre de la categoría superordenada a que pertenecen. Esa regla es un poco más difícil pues el niño debe añadir un término en lugar del segmento borrado. Su dominio satisfactorio ocurre aproximadamente en el inicio del 2º. grado. Después viene la regla de selección que objetiva identificar la secuencia-tópico en el texto. Terminada toda esa escalera de dificultades es cuando el lector-resumidor adquiere la regla de invención (Brown y Day, 1983) o construcción para Kintsch y Van Dijk, en donde el lector-resumidor deberá crear la frase clave del párrafo no explícita en el texto.

Tanto en la regla de selección como en la de construcción, el lector-resumidor deberá abandonar el orden secuencial y, a partir del concepto de frase clave del párrafo

deberá localizarlas (o crearlas) y utilizarlas en la organización de su resumen. La regla de invención es aún más difícil pues exige que el alumno añada algo suyo (una síntesis), con sus propias palabras, al significado del párrafo (Terzi & Kleiman, 1985).

Todavía Brown y Day comentan que el dominio satisfactorio de esas reglas sólo ocurre a partir de la Universidad y que en el niño el proceso de lectura es un modelo imperfecto, inacabado (Terzi & Kleiman, 1985). Pero, podemos pensar que las condiciones en que se dio la tarea de lectura y resumen en los experimentos de Brown y Day, o sea, consultando el texto, haya sido el motivo para la incapacidad del niño en utilizar las reglas que integran el texto en su totalidad, una vez que los grupos de alumnas universitarias, bastante heterogéneos (lato sensu), se comportaron relativamente semejante al grupo de alumnos experimentados por Terzi & Kleiman, en donde el apoyo del texto manifestaría un alto grado de dependencia durante toda la tarea de resumir, favoreciendo el seguimiento del orden secuencial de las informaciones contenidas en el texto, y que consecuentemente no sería el factor de madurez para la adquisición de esas reglas.

APLICACIÓN Y ANÁLISIS DEL EXPERIMENTO

Para la realización de la tarea de resumir, tomamos veinte alumnas universitarias del Curso de Licenciatura en Letras con habilitación en Lengua Española de la *Universidade Estadual do Ceará*, en donde todas ellas fueron niveladas en relación a la proporción entre medianas y buenas en la asignatura de producción textual I en lengua española. El texto utilizado fue "Veteranos al Volante", publicado en el periódico EL PAÍS, viernes 31 de diciembre de 1993.

No hubo manipulación en el sentido de que se pudiera expresar una frase clave del párrafo, una vez que el objetivo de esa realización era examinar los resúmenes de las alumnas ante un texto natural disertativo, que no presentase y tampoco llevase a la identificación secuencial por marcas gráficas, en donde ellas no estarían sometidas a desarrollar encadenamientos que la memoria obligase a secuenciar. Arbitrariamente, dividimos las alumnas en dos grupos, en donde la primera mitad sería el Grupo de Control, que elaboraría individualmente resúmenes con el apoyo del texto durante toda la tarea, mientras las otras diez alumnas formarían el Grupo Experimental, que también harían resúmenes individuales pero sin el apoyo del texto.

Observando los dos grupos notamos que los resúmenes poseen entre sí características homogéneas en relación al acto de resumir el texto, pero confrontando los dos grupos comprobamos que hay grandes divergencias entre ellos. En cuanto a la utilización de la regla de reducción semántica más fácil en la jerarquía de dificultad de adquisición, o sea, la de extinción y en seguida la de superordenación, podemos afirmar que ambos grupos supieron utilizarlas, ocurriendo solamente una diferenciación en el dominio satisfactorio de esas dos reglas que fue mucho menor en el Grupo de Control, presentando, algunas veces, la no extinción de las mismas a través de la escrita de informaciones ricas en detalles; en términos porcentuales el Grupo de Control presentó 60% contra el 100% en el Grupo Experimental. Ya con las reglas más difíciles en la jerarquía de adquisición, que son las de selección e invención (para Brown y Day) o construcción (para Kintsch e Van Dijk)

70% del Grupo de Control presentó integración de informaciones, comparando con el 100% en el Grupo Experimental.

**TABLA SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LAS
REGLAS DE REDUCCIÓN SEMÁNTICA**

	Grupo de Control					Grupo Experimental				
	Al.1	Al.2	Al.3	Al.4	Al.5	Al.6	Al.7	Al.8	Al.9	Al.10
1. Regla de Extinción	*	*	*			*	*	*	*	*
2. Regla de Superordenación/ Generalización	*	*	*			*	*	*	*	*
3. Regla de Selección	*	*	*		*	*	*	*	*	*
4. Regla de Invención	*	*	*			*	*	*	*	*

Comprobamos que el Grupo de Control sigue el orden de los párrafos del texto original para condensar la información, o sea, el resumen de este grupo sirve para el texto original casi que de esqueleto, habiendo nítidamente una preocupación en la lista de las informaciones del texto original, mientras el Grupo Experimental establece un tópico discursivo, que generalmente varía en su grado de adecuación, pero su presentación requiere una integración de informaciones de varios párrafos debido a la dificultad de guardar todas las informaciones que forman las frases clave del párrafo. De ahí que la tarea de resumir con el apoyo del texto hace que las alumnas presenten un orden secuencial por párrafos, mientras el Grupo Experimental no establece características en cuanto a la ordenación de informaciones de los párrafos, una vez que este grupo establece un único tópico discursivo en donde las informaciones del texto original van organizadas en subtópicos.

Sobre el aspecto de la repetición, el Grupo de Control, por preocuparse en presentar ordenadamente las informaciones contenidas en los párrafos no consigue enumerar características globales del texto original, cayendo consecuentemente en la redundancia de la presentación de factores clasificadores del tema central, lo que no ocurre con el Grupo Experimental.

Aún analizando los resúmenes, notamos que el Grupo de Control identifica, muchas veces, una coherencia intertextual que nos muestra la dependencia de las ideas del texto original a través de su estructura. Pero, cuando no estamos comparando vemos que el resumen, casi siempre, es incoherente y no coheso debido a la ausencia de informaciones y ligaduras esenciales a la comprensión. Ya el Grupo Experimental presenta un grado de cohesión bastante acentuado porque no hubo dependencia y preocupación en designar detalles del texto original una vez que establece un tópico discursivo.

Cuando analizamos el proceso de comprensión evidenciamos la integración de las informaciones del texto original en resúmenes formados por tópico discursivo, verificamos que hubo comprensión global por el hecho de que es la tarea quien determina ese abordaje,

pues de la otra manera, con el apoyo del texto, comprobamos que las alumnas condensan las informaciones en forma de párrafos y que esos párrafos serían subtítulos del texto original, abordando así una comprensión localizada.

Al nivel del párrafo del resumen, percibimos, casi siempre, que las alumnas seleccionan las sentencias que deben ser retiradas o transportadas del texto original al revés de reunir dentro de todo el texto, tópicos discursivos sobre ideas análogas que se encuentran dispersos en el texto. Advertimos también la falta de integración al nivel de cada párrafo y la consecuente utilización de paráfrasis dentro de cada uno. Vale resaltar aún que este mismo Grupo de Control presenta combinaciones de frases adyacentes en vez de combinaciones de contextos mayores, o sea, en relación al texto como un todo.

Concluimos que los dos grupos de alumnas universitarias, considerados como bastante heterogéneos no solamente por la edad de las alumnas, pero también por el hecho de que algunas son profesoras de lengua española y otras licenciadas en otros cursos universitarios, observamos que el acto de resumir con o sin el apoyo del texto presenta roturas en la comprensión, debido a las diferencias en la relación que la alumna establece con el texto original durante la tarea de resumir. Con el apoyo del texto original la alumna se limita a resumir a través de una selección secuencial de las oraciones, sin involucrarse con el texto o aún sin demostrar familiaridad con la estructura del texto y con su significado global. De ese modo la alumna no estaría preocupada en almacenar las informaciones en su memoria de largo plazo, pero en la memoria inmediata, incluyendo aquí la memoria de trabajo, ya que la información es mantenida para procesamiento (Terzi & Kleiman, 1985).

Como la tarea de resumir es hecha mecánicamente, a través de una relación de manipulación de las informaciones, generalmente por cada párrafo, la alumna no consigue establecer una comprensión del texto de una manera significativa, pero simplemente una comprensión "formal" (muchas veces esa comprensión formal ni ocurre). Ya con la tarea de resumir sin el apoyo del texto, el alumno establece una relación significativa, con su aspecto global.

El factor de madurez propuesto por Brown y Day no determina el uso de las diferentes estrategias de adquisición de las reglas de reducción semántica. Comprobamos que en realidad es la ejecución de la tarea sin el apoyo del texto que determina el uso de esas reglas de reducción semántica, una vez que esas alumnas universitarias demostraron dominio de las reglas de selección e invención de oración, llegando, incluso, a construir un tópico discursivo a través de la combinación de párrafos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, A. L. e DAY, J. D. *Macrorules for summarizing texts: The development of Expertise*, Technical Report 270, Urbana, III: Center for the study of reading, 1983.
- ELIAS, Margarethe Steinberger. *A estruturação textual e seus efeitos sobre a legibilidade do texto*. Anais do VII Encontro Nacional de Linguística, PUC, Rio de Janeiro, 1978.

_____. *Efeitos da estrutura formal do texto sobre procedimentos seletivos e inferenciais na leitura*. Estudos Lingüísticos VIII, Rio de Janeiro, 1992.

KINTSCH, W. e T. VAN DIJK. *Comment on se Repelle te on Resume des Histoires Language*, 40:99-116, 1975.

TERZI, Silvia Bueno e KLEIMAN, Angela. *Fatores determinantes na elaboração de resumos: maturação ou condição da tarefa?* Revista de Documentação de Estudos de Lingüística Teórica e Aplicada. Vol. 1, nº. 1 e 2, PUC, EDUC, São Paulo, 1985.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*, São Paulo, Contexto, 1992.

_____. *Estructuras y funciones del discurso*, 6ª. edição, México, Siglo Veintiuno Editores, 1989.

Observaciones sobre la redacción en Español Lengua Extranjera (LE)

Cássia Araújo e Lindinei Rocha

(con orientación de la Profa. Consuelo Alfaro)

El objetivo de este trabajo es analizar las características sintácticas y discursivas de textos escritos en español producidos por alumnos brasileños, a partir de la observación de composiciones reales. La producción de estos textos se incluye dentro de las tareas pedagógicas solicitada por el profesor de lengua que consiste en analizar algunas lecturas literarias. El *corpus* de este trabajo proviene de los alumnos de graduación del curso de portugués-español de la Facultad de Letras de la URFJ.

El cuadro teórico en que se encuadra este trabajo asume una serie de hipótesis de naturaleza interdisciplinar. En primer lugar, se concibe la actividad de la escritura como una función lingüística diferente de la oral. Esto implica que esta actividad requiere una organización cognitiva compleja que presenta una gradación de dificultades mayor que la oral porque, aún en sus mínimas manifestaciones, requiere un alto nivel de abstracción.

En segundo lugar, este trabajo asume la hipótesis que establece relaciones entre lengua materna L1 y Lengua Extranjera o Segunda LE/L2, en lo que concierne a las habilidades del registro escrito. Esto implica que existirían relaciones entre las habilidades receptoras de lectura y las de producción escrita en el aprendizaje de una L2/LE.

Sobre el registro escrito, es importante observar que su aprendizaje en L1, pasa necesariamente por un planeamiento escolar e institucional, siempre como resultado de un esfuerzo deliberado y consciente de cada individuo, mientras que la oralidad en L1 se adquiere espontáneamente. Así, la enseñanza/aprendizaje de LE tiene procesos comunes con el proceso de aprendizaje de la modalidad escrita en L1.

MÉTODO DE OBSERVACIÓN

Para caracterizar el discurso escrito de los aprendices de español LE, este trabajo se propone organizar aquello que se encuentra de forma sistemática en la composición del texto escrito, siguiendo los siguientes parámetros de observación:

- del punto de vista del contenido: el grado de dominio del tema y, según el caso, la pertinencia de la estructura argumentativa o narrativa;
- del punto de vista de la organización: la fluidez, la secuencia lógica, el desarrollo del tópico y la cohesión;
- del punto de vista del léxico: selección apropiada al registro, utilización eficaz de expresiones idiomáticas, dominio de las reglas de formación de palabras;
- del punto de vista de los usos de las formas lingüísticas: usos de construcciones complejas, observación de las reglas de concordancia, tiempo, número, persona, orden de constituyentes, artículos, pronombres, preposiciones;
- del punto de vista mecánico: ortografía, puntuación, mayúsculas.

ANÁLISIS DEL CORPUS

Para caracterizar la producción escrita de aprendices de español LE, de nivel intermedio -ni iniciantes, ni avanzados-, como un tipo de tarea creativa que no está condicionada por preguntas, ni está dirigida a verificar cuestiones gramaticales exclusivamente, es importante señalar que ella está determinada por el tipo de discurso que exige la tarea solicitada.

Siguiendo los parámetros de observación señalados, vamos a focalizar aquellos elementos en que el aprendiz utiliza estrategias de transferencias de recursos de su L1, tema de este Seminario.

La primera observación trata sobre la organización de los párrafos que se encuadra dentro de la configuración del tópico y la secuencia lógica de las oraciones.

1) *"Guzmán de Alfarache empieza hablando de cuando sirvió al embajador y del buen tratamiento que recibió del monseñor. Y cuenta de las gracias que hacia el clérigo, que lo quería muy bien.*

Y habla también..."

En un texto que reproduce la narrativa de una lectura literaria de referencia, donde el aprendiz topicaliza el personaje principal desarrollando el texto en un orden secuencial encadenado por oraciones simples, con excepción de (*que lo quería...*), a través de la conjunción y, estableciendo relaciones de coordinación sintáctica. La organización tiene una función presentadora del tópico pero su desarrollo no corresponde al desarrollo del mismo. Encontramos algunas violaciones de las normas de uso de la conjunción y que ocurren, por ejemplo, después de la puntuación marcadora de fin de periodo/oración y, sobre todo, iniciando un párrafo.

Para encontrar un explicación de esta organización, sería adecuado proponer una interpretación de transferencia de mecanismos de la oralidad en L1, es decir, esta forma corresponde mucho más al registro oral del habla en que predomina la coordinación, organizando una secuencia lineal de los eventos narrados sin seguir la organización de párrafos que requiere el registro escrito, en el sentido de agrupar jerárquicamente la información.

Dentro de la organización, observamos también las formas cohesivas y dentro de ellas, las funciones remisivas anafóricas, es decir, las funciones relacionando dos formas lingüísticas diferentes, que ocurren en momentos o partes diferentes del texto y tienen un mismo referente. En nuestro caso, una de las formas más sistemáticas consiste en la ocurrencia del pronombre personal de tercera persona en posición de sujeto para referirse al sintagma nominal (SN) anterior:

"Observamos en el habla de Don Quijote un fondo ideológico. Él empieza diciendo..."

Esta forma constituye un uso anómalo porque en español estándar, en este caso, la desinencia verbal es suficiente para marcar la continuidad del tópico con características de un SN [+animado], [+humano] y así el uso del pronombre resulta redundante. Esta forma corresponde a las estrategias anafóricas tanto del registro oral como del registro escrito informal del portugués, por lo tanto, podemos suponer que se trata de una transferencia.

Del punto de vista del Léxico, encontramos una serie de ocurrencias que pueden ser atribuidas a un equívoco de registro.

A: *"Don Alonso [...] Envía su hijo para allá y también don Pablos para que le sirviese".*

B: *"[el padre] Determina el envío del chico para un pupilaje para apartarle de su regalo y por ahorrar cuidado".*

C: *"... un inglés que diciéndose pariente del embajador, iba a la casa todos los días y fastidiaba al patrón de Guzmán..."*

En todos los textos, que corresponden a aprendices diferentes, hay una adecuación entre el léxico y los conceptos seleccionados, sin embargo el adverbio *allá*, el sustantivo *chico* y el verbo *fastidiar* corresponden al registro oral informal y no al registro formal de la escritura donde se ubica la actividad. Este tipo de problema es uno de los mecanismos característicos del proceso de literacidad en L1.

Dentro del punto de vista léxico, en el uso de las formas idiomáticas se registran algunas formas sistemáticas importantes:

i) *"Al final, se queda una vez la ironía del ciego, que más tarde usará Lázaro en su venganza".*

ii) *"Ya Buscón se utiliza de cosas que no ocurren frecuentemente con las personas para también narrar sus hechos".*

iii) *"Las dos maneras de narración fueron muy sencillas, con palabras inteligibles, e llenas de burlas, lo que haz con que la narrativa sea más placerosa".*

Todas estas formas corresponden a transferencia de formas idiomáticas de la L1 para el texto escrito LE. Se trata de formas lingüísticas de alta frecuencia y de mucha rentabilidad, en el sentido que son muy productivas. En i), se trata de la transferencia de un verbo portugués que tiene múltiples funciones dentro de las cuales las aspectuales son muy importantes pero que no corresponden con los usos del verbo *quedarse* en español.

En ii), aunque la significación del verbo *utilizar* es adecuada al texto, el aprendiz transfiere las características sintácticas y la regencia del verbo portugués. En español es un verbo transitivo, en portugués tiene marcas de intransitividad que aparecen en el texto.

En iii), el aprendiz transfiere las formas lingüísticas que transmiten la noción semántica de causatividad. Así, usa la fórmula del portugués *fazer con que*, inexistente en español.

Del punto de vista del uso de las formas lingüísticas, escogemos las más frecuentes:

"Es muy irónico al describir al Cabra".

El aprendiz transfiere del portugués el uso del artículo, con función determinante, con el SN [+Det], como es el caso del sustantivo *Cabra* - un nombre propio cuya combinación resulta agramatical en español.

"El niño, entonces, deja de gustarle el malvado ciego hasta que decide dejarlo..."

El verbo *gustar* en español tiene una estructura dativa cuya marca está en el uso de la preposición *a* en el SN que desempeña esta función. Así, la ausencia de esta marca en *el niño*, representa la transferencia de parte de las características sintácticas del verbo *gustar* que en portugués es transitivo, al atribuir a este SN la forma de sujeto.

Sobre perífrasis verbales, los siguientes ejemplos son ilustrativos:

"Lazarillo se pone desesperado porque nuevamente va a pasar hambre e incomodidades, hasta teniendo que dividir el pan que recibió de limosna con su señor".

"[Lazarillo] se ve en la triste situación de estar con mucho hambre y tener que dividir un pan no consiguiendo separarse de su actitud..."

Estas dos formas corresponden a transferencias de usos y combinaciones del gerundio en portugués que en español tienen una distribución diferente y corresponderían al infinitivo. En el primer caso, la forma estándar sería *"hasta el punto de tener que..."* y en el segundo caso *"sin conseguir..."*

CONCLUSIÓN

Hemos escogido un número pequeño de ejemplos para ilustrar algunos de los problemas que presenta la producción de textos escritos en español LE. Por motivos de espacio no abordamos otros que también son frecuentes y sistemáticos, el objetivo era fundamentalmente organizar estos problemas de forma que puedan comprenderse mejor y así poder abordarlos con más eficiencia.

Como una reflexión final, se pueden colocar algunas cuestiones. Los problemas de la producción escrita no puede ser atribuidos exclusivamente a las transferencias aquí abordadas, sin embargo estas transferencias existen y ocurren cuando el aprendiz ya tiene un conocimiento de LE. Este conocimiento le permite estructurar el texto pero, al mismo tiempo, existen insuficiencias que estas transferencias buscan subsanar.

El punto importante de esta discusión es que algunas de estas estrategias son extremadamente productivas por su alto valor comunicativo, es decir, son perfectamente comprensibles y, por lo tanto, corren el riesgo de estabilizarse en el aprendiz.

A partir de la observación de un *corpus* de lengua escrita, producido por aprendices de nivel intermedio de español como lengua Extranjera (LE), intentaremos esbozar una reflexión, a fin de dar elementos objetivos para su evaluación, así como verificar si se encuentran elementos de las hipótesis de transferencias de habilidades de la lengua materna en la composición LE.

Consideramos que el texto en sí muestra elementos que permiten comprender su propio proceso de construcción, en etapas en que todavía no fueron desarrolladas totalmente las habilidades discursivas del aprendiz - por lo menos no de la misma forma que en la lengua materna (L1). En este sentido, entendemos la identificación de problemas sistemáticos como parte de la evaluación de la competencia textual con fines didácticos y en este campo los instrumentos son pocos y todavía no muy divulgados.

Cuando el profesor corrige la composición escrita del aprendiz de español LE, los recursos que tiene a su disposición, de acuerdo a la concepción gramatical en vigor, le permiten detectar problemas de naturaleza ortográfica y algunos de naturaleza morfológica, sintáctica, léxica o de orden de constituyentes en la oración. Los problemas de ortografía son los más visados en la corrección tradicional, tal vez no sea exagerado decir que concentran la mayor parte de la atención del profesor, que puede llegar a confundirlos con otros problemas de naturaleza afín, como fonológicos y morfo-fonológicos, por ejemplo. Sin embargo, a pesar de su relativa importancia, estos problemas resultan periféricos.

Todos estos criterios constituyen la parte 'objetiva' de la corrección. Sin embargo, como lector, el profesor siente las insuficiencias comunicativas que el texto presenta en expresiones que desde el punto de vista de un nativo son sub-estándar y/o construcciones anómalas que, no pueden ser consideradas 'errores' canónicos, según los criterios gramaticales pero, al mismo tiempo, esas expresiones no configuran un texto bien estructurado según las tareas solicitadas. El profesor atribuye una nota de concepto y tiene dificultades en justificar sus criterios de evaluación porque no dispone de un instrumental claro, como en el caso de la tradición gramatical, que le permita mostrar y explicarle al alumno los problemas textuales que presentan su composición.

Como profesores utilizamos frecuentemente la actividad de producción escrita en LE como ejercicio para el desarrollo de los procesos de organización, elaboración, contraste, explicación, generalización, etc. Esta propuesta implica que existen operaciones cognitivas subyacentes a las habilidades lingüísticas. Por otro lado, el aprendizaje de lengua escrita en L1 es resultado de un esfuerzo consciente y fruto de una actividad específica institucional escolar, que tiene características semejantes a LE, y se diferencia de la oralidad en L1, marcada por la espontaneidad.

En el caso de los aprendices de español hablantes de portugués, las estrategias de *transferencias* interlingüísticas suelen ser muy productivas, por su alto valor comunicativo;

así, el aprendiz, cuando produce estas formas y es comprendido, tiende a fijarlas y a extender estas estrategias a varios planos textuales.

A partir de una perspectiva de la lingüística textual, es decir, desde una visión 'holística' o global del texto, proponemos una serie de criterios que sirvan para organizar la observación de la producción escrita LE y su consecuente corrección, con la posibilidad de retornar a los aprendices una serie de explicaciones sobre su desempeño.

1. Ortográficos, puntuación:

Transferencia del sistema ortográfico de L1;
Transcripción de interpretaciones del sistema fonológico de L2;
Uso de mayúsculas;
Uso de la puntuación para organizar la información.

2. Léxicos:

Transferencias de palabras de L1;
Uso de una paráfrasis por desconocimiento de una palabra;
Falsas analogías.

3. Sintácticos

Orden de los elementos de la oración;
Sujeto y objeto en relación al verbo;
Uso de subordinadas.

4. Discursivos:

Transferencias de estrategias inexistentes en L2;
Creación de estrategias discursivas 'agramaticales';
Uso sub-estándar de conectivos y relacionantes lógicos;
Estructuración del párrafo en función del tópico;
Funciones remisivas: anáfora, catáfora.

5. Registro:

Marcas de oralidad en las estructuras sintácticas;
en el léxico;
Organización del párrafo;
Uso de coordinadas.

6. Orientación textual:

Estrategias del aprendiz para responder al tipo de discurso solicitado.

Los ejemplos que usamos para ilustrar este esquema son auténticos, corresponden a la producción de alumnos de español de nivel intermedio en composiciones creativas. Es decir, el texto responde a una tarea solicitada por el profesor en la que el aprendiz organiza el contenido, estableciendo jerarquía de los tópicos, desarrollando lo que sabe, argumentando y/o narrando, según los propósitos asignados al texto. Utilizamos dos formas

de presentar el *corpus*: I - primero contextualizando en segmentos continuos y después II - algunos ejemplos aislados, pero que representan usos sistemáticos de estos aprendices.

I

En el siguiente texto, que corresponde a la apertura de un trabajo sobre un capítulo de una obra literaria, podemos observar algunos pequeños problemas:

Texto A

"En el capítulo XXXIII hay i) la novela del curioso impertinente, que es la historia de Anselmo, un joven italiano, que aunque rico, bonito y feliz desea sabe, ii) se su esposa le seria fiel si fuera asediada por otro hombre. Asi para realizar su plan, convence a su gran amigo Lotario que la seduzca".

Como introducción al tópico, está bien estructurado; sin embargo, presenta un error ortográfico *se por si*, de base fonológica, y el uso de la fórmula presentadora: *hay + sintagma nominal /SN/ que...* siendo que este SN debe ser obligatoriamente [-determinado], la utilización de la marca determinadora del artículo resulta incompatible con la fórmula. Por otro lado, el aprendiz no usa ninguna forma de diferenciar planos, "... *la novela del curioso impertinente...*" es un título que debe ser marcado utilizando formas gráficas, con comillas o con mayúsculas. La estrategia de presentación está correcta, pero el uso de la forma configura una anomalía.

"Anselmo [...] se aburre con su vida y pasa a i) rellenarla para cuestionar se su esposa le seria fiel si fuera, ii) asediado por otro hombre".

El texto presenta el mismo error ortográfico, alternando con una forma correcta, como en el pasaje anterior. Es interesante observar los problemas de naturaleza léxica: *si aburrirse* no corresponde al registro formal escrito, puede ser admitido por su expresividad, pero i) *rellenarla* es totalmente inaceptable porque es básicamente de registro oral informal, propio de manuales de instrucción o recetas, no de un texto de esta naturaleza; En ii) hay un pequeño error de concordancia.

Texto B

"En su primera salida don Quijote llega a una venta. i) Como piensa tratarse de un castillo se dirige a, ii) todas las personas que alli están como se fueran nobles, reyes y princesas. Inmediatamente, iii) se percibe en la venta que aquel hombre iv) no está bien de la cabeza, entonces empiezan a v) burlar con él, que por su vez mantiene su posición de caballero andante y defensor de los necesitados."

i) En español, cuando el sujeto del primer verbo (pensar) es diferente del segundo (tratar(se)), éste requiere el uso del subjuntivo, en portugués las formas infinitivas tienen las funciones hipotéticas del subjuntivo. En este caso, el aprendiz aplicó las reglas del portugués en la estructura de la subordinada de modo infinitiva: "*Como piensa tratarse de...*". ii) Otra forma extraña corresponde al objeto indirecto desarrollado en una oración encajada: "*a todas las personas...*" que produce una forma con información redundante. En iii)

encontramos uno de los usos sistemáticos que consiste en el paralelo que el aprendiz establece entre *perceber* y *perceber*. Este último es uno de los verbos modales más rentables y, por lo tanto, más frecuentes del sistema portugués, en cambio la forma española pertenece mucho más al léxico virtual porque es una forma en desuso. Así, su ocurrencia en estos textos tiene características de falsos cognatos. iv) A pesar de la fuerza expresiva de esta forma, que parece seguir los patrones del registro oral informal del aprendiz, no corresponde al registro formal escrito en que se coloca la actividad, v) Esta construcción presenta problemas en la estructura argumental del verbo *burlarse de* que corresponde a verbos medio-transitivos. El aprendiz estructura la frase transfiriendo las características de la transitividad de un verbo del tipo *mexer con*.

II

Entre los ejemplos aislados, escogemos algunos que representan casos sistemáticos de uso. Uno de ellos se refiere a la transferencia del verbo *ter* para los usos del verbo *haber* con la función de presentador.

"...Cuando vi una luz que venia de una casita me acerqué pues tenia una ventana abierta..."

"Esta historia es una fábula, y como toda fábula, (*) tiene animales como personas. Adeás tiene una moraleja muy interesante que es para vivir bien tiene que trabajar correctamente."

(*) aunque la forma es ambigua, el aprendiz confirmó que quiso decir *hay*.

En español, *haber* es un verbo que no admite sujeto, es de un solo argumento que ocurre a la derecha: *hay SN [-det] que...* El verbo *tener* es un verbo de dos argumentos, con sujeto y objeto, en cambio, el verbo portugués *ter* desempeña las dos funciones, tanto de presentador con un argumento (*tem muita gente*) como el de dos argumentos (*ele tem muitos amigos*). Se trata pues de una transferencia de las funciones del verbo portugués para una de las formas españolas.

Otra transferencia discursiva frecuente es el uso del pronombre de tercera persona en posición de sujeto, para remitir a un SN que muchas veces está a poca distancia:

"Yerma está casada a tres años con Juan, pero no tiene hijos. Ella ve la alegría de las mujeres..."

Esta estrategia, típica del portugués oral, en la construcción del texto escrito en español, resulta redundante porque en el discurso, el tópico cuando es [+animado], [+determinado], a menos que sea necesario deshacer ambigüedades o se quiera ser enfático, tiene su continuidad asegurada con la concordancia verbal.

En el siguiente ejemplo, además del problema destacado, se encuentra la colocación del objeto en posición postverbal sin la marca del clítico preverbal, característica del español:

"Juan dice para Yerma que él no quería tener hijos.."

Otra de las transferencias frecuentes, se encuentra en la producción de formas que expresan el concepto de [+causatividad]:

"Su pecado es hacer con que el hombre Alonso, por causa de su honor y por amor enfrente la tradición..."

Este caso está también relacionado con problemas de orden de constituyentes, el aprendiz tiende a organizar los objetos en posición postverbal, evitando los clíticos preverbiales derivados de la forma *:hacerlo + infinitivo*.

El objetivo de este trabajo es discutir la producción escrita de español LE . Cuando el profesor corrige solamente la ortografía y/o señala intuitivamente lo que encuentra 'ininteligible' o 'incomprensible', no ofrece al aprendiz un cuadro referencial que objetive los puntos críticos por los que éste va pasando, ni puede ayudarlo a superar las dificultades. La evaluación, que aquí se limitó a un abordaje cualitativo, es sobre todo un instrumento que el profesor tiene para formular hipótesis sobre el proceso de aprendizaje del alumno.

**TRADUCCIÓN
LÉXICO
TRANSFERENCIA**

TRADUCCIÓN. LÉXICO. TRANSFERENCIA (Continuación)

Estrategias y expedientes para comunicarse en L2

Rafael Camorlinga Alcaraz

INTRODUCCIÓN

“Hay que pensar en la lengua extranjera” (portugués, francés, inglés, español), era la consigna. Sólo que no se nos enseñaba la fórmula mágica para conectar-desconectar automáticamente: desconectar la L1 y conectar la L2. Algo parecido es lo que se narra en la literatura hagiográfica, o sea, la adquisición (o pérdida) milagrosa, instantánea, de una lengua; así se pueden interpretar las narraciones bíblicas de la Torre de Babel (Gen. 11, 9s) y de Pentecostés (Act. 2,4).

Siendo prácticamente imposible conectar-desconectar y fuera de nuestro alcance la adquisición instantánea, milagrosa de una segunda lengua, tenemos que atenernos al estudio, a la práctica, a un aprendizaje gradual. “Natura non facit saltus”(La Naturaleza no da saltos).

Así pues, en todo aprendizaje, y en el de lenguas concretamente, más que de “salto”, hablamos de “camino”, de “proceso”, haciendo hincapié en el aspecto de gradualidad, de progresión. Aquí nos vamos a referir específicamente a esa etapa intermedia en que se encuentra el estudiante. No nos sorprenderá, pues, que en su caminar hacia la plena adquisición de la L2, el Español, presente rasgos, tanto del punto de partida (L1), como del punto de llegada (aún no conquistado plenamente).

En otras palabras, el estudiante se elabora una especie de lengua provisoria o “ad hoc” (pidgin, se dice modernamente) o interlengua, salpicada de interferencias. Éstas, salvo casos muy excepcionales, lo acompañarán de una manera o de otra a lo largo de su recorrido. Aquí me propongo exponer un punto específico relacionado con las interferencias o transferencia lingüística: las medidas de que se vale el estudiante para resolver casos concretos, más vulnerables a la transferencia por el hecho de no haber correspondencia exacta entre L1 y L2.

Desarrollaré el tema haciendo en primer lugar una breve exposición de la terminología, así como del uso de la misma en la teoría y en la práctica. Trato enseguida el caso específico Español-Portugués, lenguas afines, y las implicaciones de tal afinidad en el campo estudiado. Para concluir presento una serie de ejemplos, extraídos de la experiencia docente o de otra fuente que será citada oportunamente.

Estrategias, estratagemas y expedientes

Tomadas de la jerga militar, las dos primeras palabras del subtítulo en el uso profano (metafórico) se refieren al manejo más o menos hábil o ingenioso (astuto en el caso de “estratagema”) de un asunto con vistas a asegurar su éxito. En nuestro caso el asunto en cuestión es la comunicación en L2, superando los obstáculos que impiden su logro.

El uso de estrategias en el aprendizaje/adquisición de lenguas es casi tan antiguo como el uso en el campo militar. Su estudio, sin embargo, con fines metodológicos es relativamente reciente (O'Malley-Chamot 1990:3). Se comenzó dirigiendo la atención hacia las estrategias de aprendizaje (Faerch-Kasper, ed. 1983:2) para después dirigirla a las estrategias de comunicación. Mientras que las primeras se refieren al conocimiento de la lengua-meta, sin preocuparse en primer lugar de la transmisión de contenidos, la segunda se caracteriza principalmente por el uso interactivo de la lengua (Tarone 1983:67); se refiere a la manera como el estudiante administra su conocimiento limitado de la L2 para resolver la tarea comunicativa que tiene por delante.

Esta visión pragmática, casi económica (en el sentido etimológico de la palabra) de las estrategias comunicativas, las define en función de fin a ser alcanzado y medios para lograrlo (Corder 1983:17). En el caso de la lengua materna se supone que existe correspondencia entre fin y medios: el hablante dispone de todos los elementos lingüísticos necesarios para transmitir y recibir todo tipo de mensajes. No se excluye, sin embargo, el recurso a estrategias entre hablantes nativos de una misma lengua, principalmente cuando entran en escena las variaciones dialectales (Taron, o.c.: 65).

El estudiante de L2 en su intento de ajustar los medios de que dispone al fin que se propone alcanzar, puede adoptar múltiples estrategias o expedientes para lograr su cometido. Puede incluso adaptar el fin a los medios (no siendo posible lo contrario), o puede desistir de su propósito -lo que no deja de ser estrategia, aunque en vez de comunicativa será "incomunicativa". Además de las estrategias mencionadas por la Prof. Lima en el primer Seminario de esta naturaleza celebrado el año pasado -paráfrasis, acuñación de palabras, cambio de código lingüístico, etc.- voy a referirme especialmente a las llamadas "avoidance strategies", que a falta de una traducción mejor llamo "expedientes". Cito a continuación una definición que me parece apropiada:

"These strategies are all different means of getting around target language rules or forms which are not yet an established part of the learner's competence" (Corder, o.c.:10).

En otras palabras, este tipo de estrategias induce al estudiante a "evitar hablar sobre conceptos para los cuales no tiene vocabulario" (Kleinmann 1977:158). Esta "salida por la tangente" se manifiesta en la elección de un sinónimo, de un término genérico u otra de las formas antes mencionadas.

Conviene observar además, que los expedientes a que recurre el estudiante -a menos que se trate de abandono de mensaje- revelan ya el grado de conocimiento de la L2, o que navega en la interlengua, a más o menos distancia de la meta- dominio de la L2. Así lo podemos notar en los siguientes ejemplos:

- (01) El caballo tiene cuatro pies.
El hombre tiene dos pies y *duas* manos.

El expediente del "rodeo" en ocasiones puede dar una idea inexacta sobre el nivel de conocimiento del estudiante, suponiendo que quien se equivoca más sabe menos. Comparemos (02) con (03):

(02) En la sala hay muebles.

(03) En la sala hay tres *caderas* y una mesa.

Obviamente, hay más errores en (03) que en (02). Pero ¿eso nos autoriza a concluir que el autor de la primera expresión sabe más que el autor de la segunda?

2. Los pros y contras de la proximidad

Siendo ambas vigorosas ramas que brotaron del viejo tronco latino, el Español y el Portugués son tratadas como hermanos; incluso como "mellizos, aunque no siameses" (Takeuchi 1984:181). Semejante parentesco o proximidad, sin embargo, no quiere decir identidad. A partir de su emancipación como lenguas, "se siguieron desarrollando, se diversificaron, rebasando las fronteras de sus territorios nacionales, cruzando mares y atravesando continentes", se dijo en el I Seminario (Actas, p.6).

En virtud de ese desarrollo histórico paralelo, nuestras lenguas comulgaron de una misma cultura, que más tarde se apellidaría, no sin una fuerte connotación ideológica, "civilización occidental y cristiana". Esto explica el que en ambos idiomas se encuentren dichos que ni siquiera necesitan traducción: "hacer de tripas corazón", "a trancos y barrancos", "desvestir un santo para vestir otro", etc. La semejanza aumenta en lo concerniente al repertorio léxico, que la Prof. Takeuchi describe como "un pequeño número de palabras distintas y una multitud de vocablos comunes a las dos lenguas" (o.c., p. 182).

Paradójicamente, a la mencionada afinidad no corresponde semejante facilidad para aprender una a partir de la otra. La comprensión es indudablemente muy favorecida: los encuentros internacionales entre Brasil y las demás naciones latinoamericanas se realizan sin necesidad de intérpretes (aunque a veces resulten adefesios como el "duela a quien doler"); eso no ocurriría si los eventos fueran entre hablantes de diferentes lenguas amerindias, asiáticas o africanas. Gracias también a la susodicha proximidad, nuestras clases a lusohablantes pueden ser impartidas en español ya desde las fases iniciales. Tenemos así resuelto el problema planteado en caso de otras lenguas: ¿Cuál de las dos se debe usar en clase, la L2 o la materna?

Si los "pros" de la semejanza son muchos, los "contras" no faltan. Tenemos en primer lugar el factor de la motivación: el estudiante cree que ya sabe y se dispensa el esfuerzo, cuando no el interés. El reto de aprender una lengua extranjera desaparece al encontrarse frente a una que no le es extraña. La consecuencia más inmediata es la fosilización o el estancamiento. Asociado con el anterior está el fenómeno de las interferencias, más proclives a manifestarse entre lenguas afines (Van Els 1984; Klein 1986; Camorlinga 1991).

Como la interferencia ya ha sido objeto de múltiples estudios, me limito aquí a tratar un punto específico. Me refiero en primer lugar a ciertos vocablos más propensos a emigrar de una lengua a otra, burlando los controles del más estricto monitor. Es el caso del verbo "agir" y sus compuestos "redigir" y "atingir"; algo parecido ocurre también con "visar", quizá muy propenso a la interferencia por ser difícil de traducir.

Dedicaré atención especial al tipo de interferencia que ocurre en casos de asimetría entre L1 y L2. En la siguiente sección se tratarán las estrategias o expedientes usados por el estudiante para superar el obstáculo. Mientras nos movemos en el campo concreto, el pan es pan y el vino es vino, en ambas lenguas. La transparencia de los sentimientos, en los laberintos jurídicos y burocráticos, o en el "submundo" de la jerga (gíria). En estos casos es donde el aprendiz puede mostrar su conocimiento de la lengua de su elección, así como su habilidad "estratégica", no sólo para expresar la idea (denotación), sino también para hacerlo con toda la carga emotiva de la L1 (connotación). Lo más común es quedarse en el primer estadio, aunque digamos, o quizá nos digan: está certo, só que não é desse jeito que a gente diz" (Tagnim 1989:9).

3. Del dicho al hecho

En fecha reciente hice una rápida escaramuza entre colegas y estudiantes de español para verificar el adelanto de unos y el grado de "contaminación" de otros. Les pedí que pusieran en español las siguientes frases, tomadas del habla real (VARSQL):

(04) Ninguém sabe mais escrever.

(05) Não posso ter mais filhos.

(06) Tu não estudas mais?

El resultado fue traducción literal: "nadie sabe más escribir", "no puedo tener más hijos", "¿(tú) no estudias más? Sólo después de cierta reflexión algunos de los informantes dudaron, y al fin acabaron admitiendo que la equivalencia correcta del "mais" en los contextos presentados no es "más", sino "ya". También la colocación de los términos debería sufrir alteraciones para quedar en español correcto.

Cualquiera de nosotros, buenos conocedores de ambas lenguas, nos veríamos en apuros si algún curioso nos preguntara de buenas a primeras: "cómo se dice en español...: *fazer questão, abrir mão, estar com dor de cotovelo, encher o saco, estar de saco cheio*, etc. La dificultad estribaría en el hecho de pedir una equivalencia en el mismo nivel o registro. Claro que también en español "abre-se mão", se experimenta "dor de cotovelo", se está a veces "de saco cheio", etc, pero... de manera diferente. Y si no somos buenos "estrategas", o haremos una traducción literal o daremos una equivalencia propia del lenguaje formal, saliéndose por la tangente.

A continuación expongo las soluciones o expedientes (estrategias) adoptados por estudiantes de las fases intermedias para resolver las equivalencias de dos unidades léxicas: SINO - SENÃO y MESMO - MISMO...

(17) Não queremos o império da força E SIM
o da lei.

SINO...

(18) Tudo perfeito, com um SENÃO.

Todo correcto, con un PERO...

3.2. "Mesmo" y "mismo"

"Mesmo" y "mismo" no son lo mismo; por lo menos no siempre. El término portugués es mucho más polisémico que el español. Además de la estrecha franja en que coinciden, son más numerosos los casos en que, para salvar la equivalencia semántica, hay que echar mano de varios términos o expresiones en español. Unidades léxicas como ésta ponen a prueba el "conocimiento estratégico" del alumno, e incluso el del profesor. He aquí algunos ejemplos proporcionados por el mismo grupo de informantes mencionado anteriormente:

(19) compra lo necesario, Y MISMO ASÍ no es suficiente.

(20) (echa la basura en su lugar) HASTA MISMO aquellos papeles de bala.

(21) ... acepta, SIN MISMO saber qué prueba sería.

Si nos atenemos a la corrección, en ninguno de estos casos debería figurar "mismo". Tampoco se podrían sustituir por una sola palabra en español. Producciones como estas comprueban que el estudiante está aún lejos de seguir la consigna: pensar en la lengua extranjera, en este caso, español.

En la siguiente serie de ejemplos, tomados del VARSUL, se podrán apreciar las diferentes equivalencias de MESMO en español, dependiendo del contexto en que se use:

(22) a) Gosto MESMO é de um filme;

b) Minha diversão é MESMO sábado dançar

(23) Tinha filhos também que eram da MESMA idade.

(24) ...porque os pais dele eram alemães MESMO.

(25) Ele não vai conseguir nada MESMO.

(26) Parece que os bichos do mato criam melhor.

Eu digo MESMO, eu digo.

DE VERDAD,

REALMENTE.

MISMA...

No se traduce (enfático)

ABSOLUTAMENTE.

EN SERIO.

El mesmo portugués presenta muchos más matices cuya reproducción en español requiere un conocimiento más que ordinario de la lengua y un uso "estratégico" de dicho conocimiento que asegure la expresión adecuada en L2 o incluso el énfasis en la expresión oral cuando la escrita no tiene correspondencia, como en el caso de (24).

Conclusión

La Historia registra ocasiones en que, batallas que hubieran podido resolverse con un "veni, vidi, vici", acabaron en derrotas, o por la excesiva confianza que se tenía en la victoria, o por haber subestimado la fuerza del enemigo. ¿No podría ocurrir algo semejante en la lucha que libran nuestros estudiantes con vistas a la adquisición del español, "lengua fácil"?

Las pocas unidades léxicas que hemos analizado son suficientes para convencernos de que la distancia entre L1 y L2, aun siendo corta, se encuentra sembrada de obstáculos. Adquirir conciencia de los mismos es el primer paso; emplear la estrategia apropiada para obviarlos es el segundo, y ambos son indispensables para garantizar la función primordial de la lengua: la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

CAMORLINGA, R. Níveis de interferência lexical na aprendizagem do espanhol por estudantes brasileiros. Dissertação de Mestrado. UFSC, 1991.

CORDER, P. Strategies of communication. In: Faerch - Kasper, De. Strategies in Interlanguage Communication. Longman, 1983.

KLEIN, W. Second language acquisition. Cambridge University Press, 1986.

KLEINMANN, The strategy of avoidance in adult second language acquisition. Language Learning, 27, 93-108.

O'MALLEY - CHAMOT. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Pres, 1990.

TAKEUCHI, N. La semejanza con la lengua materna: tropiezos para el aprendizaje del español. Letras, Curitiba (33) 181-185.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of "communication" strategy. In: Faech - Kasper, o.c.

VAN ELS, Th. et Al. Applied Linguistics and the learning and teaching of foreign languages. Edward Arnold, 1984.

Las construcciones con pronombres personales en la interlengua de estudiantes brasileños de E/LE

Neide T. Maia González

Durante los muchos años en que vengo dedicándome a la enseñanza del español para brasileños siempre me ha llamado la atención la dificultad que presentan los alumnos en el empleo de las construcciones con pronombres personales, dificultad que se mantiene muchas veces aun en etapas más avanzadas del proceso, en las que, con frecuencia, se ven sedimentados en la interlengua unos cuantos "errores" no siempre superables.

Por otro lado, un análisis detenido de otros tantos "errores" nos muestra que éstos se asocian -directa o indirectamente- al empleo de construcciones con pronombres personales léxicos (categorías plenas) o con categorías vacías (pronombres sin matriz fonética), y al empleo alternativo de formas átonas o de sintagmas preposicionados para la expresión de los complementos.

Hay, entonces, un problema central que engendra, como en una reacción en cadena, otros tantos problemas en la interlengua de los estudiantes, no siempre claramente asociables al primero. Estos se manifiestan de las más variadas formas: ya sea en la elección de las formas pronominales adecuadas, en sus debidas posiciones, y ya sea en la decisión de emplear o no un pronombre léxico en determinada estructura, ya sea en las consecuencias que la elección de un determinado tipo de construcción trae para la estructura de la oración, de sus partes, e incluso para la estructura del texto.

La hipótesis central del trabajo es la de que en el proceso de adquisición/aprendizaje de las construcciones con pronombres personales léxicos o vacíos del español por parte de brasileños adultos se produce un fenómeno de transferencia, explicable, en parte, por la situación de "tensión pronominal"- en los términos de Kato & Tarallo (1986) ⁽¹⁾ - que vive el portugués brasileño y, en parte, por la relativa semejanza que pueden percibir los aprendices entre el español y su lengua materna. Kellerman (1979) ⁽²⁾ muestra muy bien que la distancia percibida entre las lenguas es un elemento fundamental para dar lugar a fenómenos de transferencia, ya que la posibilidad de influencia de la L1 sobre la L2 es una marca de la percepción que tiene el aprendiz de la relación que hay entre ellas. Otro factor que sin duda parece contribuir para que la transferencia no sólo tenga lugar sino que, además, a veces se cristalice es el éxito en la comunicación, garantizado por la moderada proximidad entre el portugués y el español en muchos aspectos, éxito que en general no conduce a un esfuerzo para la reorganización de la gramática de la interlengua.

No se trata, sin embargo, de una simple cuestión pedagógica. Para comprender y poder actuar sobre dicho problema hace falta una explicación de otro orden, que tenga en cuenta, más que las técnicas de enseñanza, las estrategias de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera y todos los componentes que afectan a dicho proceso. Asumo, así, una determinada visión sobre el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera y, más específicamente, sobre el proceso de adquisición/aprendizaje del español por brasileños. El modelo que adopto es de carácter cognitivo, paramétrico - por lo tanto,

de corte generativo - y selectivo, pero incorpora también el fenómeno de la transferencia - habitualmente asociado a un enfoque conductivista del aprendizaje de lenguas-, pero situándolo en un plano más alto.

En este marco teórico, la transferencia ya no se puede entender, está claro, como transferencia de hábitos (visión asociada al conductivismo) y tampoco como un simple caso de préstamo (*borrowing*), éste un fenómeno de *performance*, que se da, según Corder (1983) (3), por presiones del acto comunicativo. Se trata, eso sí, de un fenómeno de carácter cognitivo, que ocurre al nivel del *intake*, el cual selecciona y procesa los datos del *input* a partir de mecanismos internos -que pueden actuar como una barrera o filtro, entre los que se incluyen no sólo la gramática de la L1, sino la experiencia de adquisición de la L1.

En síntesis, la transferencia se configura como el procesamiento, y la consecuente selección, por parte de una estructura mental ya moldeada por la adquisición de la primera lengua, de los datos brutos -ofrecidos en el *input*- de una extensa área de la gramática de la lengua segunda, fuertemente correlacionada. Esta definición de transferencia tiene la ventaja de permitirnos explicar no solamente aquellos aspectos que aproximan la interlengua de los estudiantes de su lengua materna (los casos más clásicamente aceptados como de transferencia), sino que también -y quizás sobre todo- aquellos que alejan su interlengua tanto de su lengua materna como de la lengua que están aprendiendo.

La explicación de un conjunto tan amplio de fenómenos exige, por otro lado, la perfecta comprensión del distinto comportamiento de la anáfora pronominal en el español y en el portugués brasileño. Además, hace falta tener siempre muy claro que tales diferencias tienen un alcance mayor y más difuso de lo que se puede suponer a primera vista, afectando aspectos de la gramática no siempre correlacionables.

A mi modo de ver, la diferencia fundamental entre el español y el portugués brasileño en este aspecto está en que cada una de esas lenguas presenta un distinto tipo de asimetría en lo que dice respecto a la expresión de los argumentos sujeto y complementos.

De una manera muy sintética se puede decir que mientras el portugués brasileño es una lengua de sujetos pronominales predominantemente plenos, incluso cuando duplican un tópico discursivo (*Os lingüistas, eles são chatos*.(4)), el español es una lengua de sujetos pronominales predominantemente vacíos (*Las diez: O voy a cenar y después O estudio*), hecho que refuerza el valor contrastivo que en general posee en esta lengua el sujeto pronominal pleno (*Rosa Montero se escandaliza; yo no, yo no me escandalizo.*) (5).

Por otro lado, el portugués brasileño demuestra una clara preferencia por las categorías vacías (-*Cadê o tocinho? - O gato comeu O*), y por las formas tónicas - complementos de preposición o pronombres sujeto - para la expresión de los complementos (*Depois, se tem futebol, a gente deixa o televisor pra ele* (6) / *Já que não está fácil mandar o seu dinheiro pra Suíça, mande ele pra Escócia* (7)). Mientras tanto, los estudios apuntan una preferencia casi categórica del español por las formas átonas (8), muchas veces duplicando una forma tónica (-*¿Traes el periódico? - Lo traigo./-¿Les*

pusiste la comida a los pájaros? -Se la puse ayer./ Me buscan a mi. (9)), y, además, una considerable predilección por procedimientos sintácticos que permiten la manifestación de lo que Lorenzo (1980) (10), en su clásico artículo "Sobre el semblante y el talante de la lengua española", clasifica como la "muy extendida oblicuidad con la que el significado verbal incide en el llamado 'sujeto lógico'(...)" (p. 13) (*me pasa, me sucede, me entusiasma, se me ocurre, me dan ganas, se me cae, le duele el estómago, se le murió el padre* (11)).

Esa diferencia fundamental entre el español y el portugués brasileño se irradia, en los dos casos, y afecta una serie de construcciones correlacionadas (reflexivas, pasivas, impersonales, orden de constituyentes, construcciones dislocadas y topicalizadas, relativas, colocación pronominal, etc.), con consecuencias demostrables en la estructuración de la interlengua de aprendices brasileños del E/LE.

Principales fenómenos encontrados en la interlengua. La primera cara de la transferencia.

En un primer momento del proceso de adquisición/aprendizaje (las etapas iniciales), la barrera o filtro de que hablaba provoca cierta insensibilidad a los datos recibidos en el *input*. Ello se revela en el bajo nivel de percepción, por parte de los aprendices, ya sea de la presencia, en el caso de los complementos, ya sea de la ausencia, en el caso del sujeto, de ciertos elementos lexicales. Estos aprendices tampoco perciben los efectos -tanto para el sentido como para la gramaticalidad de las construcciones- que implican la presencia o la ausencia de dichos ítems lexicales. Las hipótesis predominantes -aunque no exclusivas- en la interlengua de los estudiantes, en este caso, acercan esa gramática a la gramática de su lengua nativa. De esta manera se explican los siguientes procedimientos encontrados:

1. Tendencia indiscriminada al empleo del sujeto pronominal pleno, casi siempre con neutralización de los valores contrastivos. En algunos casos, el pronombre sujeto "compensa" la ausencia de un clítico objeto.

(1)

a) - *Juan se divierte. Él da un paseo todas las tardes.*

- *Pues él (O) dará, pero...*

b) *Yo quería ver el libro pero yo no (O) vi.*

c) *Los ladrones se entregan pero ellos llevan el dinero debajo de la ropa.*

2. Preferencia, también indiscriminada, por el orden SV[O].

(2)

a) *Prof. - ¿Quién se lo va a llevar?*

Est. - Yo (O) (O) voy a llevar.

b) - *¿Qué ustedes van a hacer?*

3. Escaso empleo de clíticos complementos o preferencia por otras formas de realización de los complementos. Las duplicaciones son raras y la preferencia

recae sobre la forma tónica, especialmente con *para*. Los dativos éticos y posesivos prácticamente no aparece.

(3)

a) *Ellos querían entrar en Cuba y no podían. Pero la dirección del aeropuerto decidió (O) (O) porque...*

b) *El español parece fácil, pero no (O) es.*

c) *Entonces la señora (O) vino a recibir a nosotros.*

d) *American Express Card (O) lleva usted al encuentro de todos los placeres de la vida.*

e) *Entonces ella (O) pidió a Juana que (O) pidiera para él pasar.*

f) *Duele mucho mi cabeza.*

4. Supresión de clíticos anafóricos (reflexivos y *se*) o su empleo indiscriminado, con dilución de valores marcados o confusión de sentidos entre construcciones con y sin el pronombre.

(4)

a) *El personaje es muy católico. El (O) confiesa todas las semanas.*

b) *(O) Acuerdo siempre de la abuela diciendo la historia.*

c) *El niño (O) cayó de la bicicleta y (O) rompió la pierna.*

d) *La ventana (O) cerró con el viento.*

e) *(O) Miró al espejo y vio que estaba vieja.*

5. Preferencia por las pasivas con *ser* sobre las con *se* o sobre construcciones alternativas con duplicación de clítico: bajísimo empleo de impersonales con *se*: neutralización de las construcciones pasiva e impersonal con *se*.

(5)

a) *Los momentos de soledad pueden ser aprovechados...*

b) *...queda claro el conflicto que va a ser tratado en el texto.*

c) *Yo quería ir a la piscina, pero como (O) dice que hoy va a llover...*

d) *En un enunciado sólo se debe analizar las relaciones...*

6. Presencia de las "relativas cortadoras" típicas del portugués brasileño.

(6)

a) *Cuando voy a una fiesta que no conozco a nadie...*

b) ... *en los muchos países que ya viví.*

c) *El libro que hablé no está en la biblioteca.*

7. El empleo de una regla de colocación de pronombres átonos típica del portugués brasileño como la próclisis al verbo principal, no flexionado, de las locuciones verbales y los tiempos compuestos.

(7)

a) *Dijo que él iba a me llamar...*

b) *Creo que ella está me traicionando.*

c) *El piloto y el refén habían se quedado...*

La otra cara de la transferencia

El dirigir la atención de los estudiantes hacia todo esto parece hacer que -en un segundo momento (en etapas más avanzadas del aprendizaje)- la presencia de determinados elementos lexicales, concretamente los clíticos, pase a identificarse como la gran característica, el rasgo más importante y singular de la lengua que están aprendiendo. Lo encontrado en nuestra muestra nos sugiere, sin embargo, que la percepción de esa presencia no implica necesariamente la asimilación de las reglas subyacentes que controlan su empleo y, en algunos casos, ni siquiera la asimilación de su valor y de su función. Esto parece constituir una prueba clara de que el aprendizaje no conduce necesariamente a la adquisición (12). Así explicamos ciertos casos de supergeneralización y de distorsión de reglas (13), que determinan la presencia de clíticos allí donde, según las reglas de la L2, no deberían aparecer e, incluso, la presencia de clíticos sin función ni referencia claras. El resultado es una interlengua mimética -o supuestamente mimética- desde el punto de vista sonoro, repleta de *me los* y *se los*, pero algunas veces sin una gramática claramente identificable. Veamos los casos:

1. **Casos considerados de supergeneralización de reglas:** un clítico aparece indebidamente en una construcción, a veces duplicando un complemento, lo que implica que posee una referencia clara y accesible y papel temático. Hay una violación de las reglas de superficialización de los argumentos.

a) Un clítico catafórico duplica un objeto directo oracional; en algunos casos aparecen formas muy comunes en la interlocución, como *no lo sé*, *no lo creo*, e inclusive fórmulas, como *lo siento (mucho)*:

(8)

a) *Lo he notado que esta mañana estaba muy de mal humor. (He notado que...)*

b) *Enrique se decepcionó mucho porque no pudo obtener el empleo. Entonces yo se lo dije a él que Santiago había obtenido el puesto... (...yo le dije que...)*

- c) *Esta mañana estuvo muy amable, de modo que no lo creo que esté enfadado. (...no creo que...)*
- d) *Se fueron, pero todavía hablaban, ya no lo sé sobre qué. (... ya no sé sobre qué)*
- e) *Lo siento que no vengas a verme. (Siento que.../Lamento que...)*
- b) El verbo introduce discurso indirecto, es transitivo y posee objeto indirecto, y aparece, por tanto, el clítico doble:
(9)
- a) *Se lo dije a Carlos que el profesor no iba a venir y él... (Le dije a Carlos que...)*
- b) *Es probable que Luis llegue tarde, ya que él me lo dijo ayer que tiene muchísimo trabajo. (...él me dijo ayer que...)*
- c) *Él me lo confesó que su artículo no era muy bueno. (Él me confesó que...)*
- d) *Antonio se lo reveló que conocía al director. (...le reveló que...)*

Nuestra hipótesis para estos casos es la de que los pares de clíticos (*me lo, se lo*) se aprendieron en conjunto y el aprendiz no logra disociarlos. Estos pares parecen estar asociados a determinados verbos, como *decir*, por ejemplo, sin duda el caso más marcante, y otros que introducen el discurso indirecto. Todo ello nos lleva a considerar seriamente la hipótesis de que lo que está forzando la aparición de estas formas es mucho más la memoria, probablemente la auditiva, que la aplicación propiamente de reglas gramaticales.

Parece que hubo memorización de esas formas y fórmulas en estructuras simples, pero su inclusión en estructuras complejas evidentemente no está asimilada.

- c) Un objeto directo catafórico duplica, no una oración, sino un objeto directo presente en la frase:
(10)
- a) *Aunque me lo hará un regalo, porque sé que me (e) hará. (...me hará un regalo...)*
- b) *Díselo la verdad a tu amigo, que va a ser mejor -le sugerí. (Dile la verdad a...)*
- c) *Tu novio recibe una llamada telefónica y se puede escuchar una voz de mujer que le habla, entonces se lo tomas el teléfono y explicas a la chica que puede tratar el asunto contigo misma. (...le tomas el teléfono...)*
- d) *La deben ver la película de Almodóvar, porque ilustra muy bien la sociedad española actual. (Deben ver la película de...)*

En estos casos, parece que hubo una extensión de las reglas de duplicación incluso a contextos que no la admiten. En estas duplicaciones también predominan los complementos dobles, lo que refuerza la hipótesis de que el esfuerzo para el aprendizaje de los clíticos dobles, seguramente los que más dificultad deben causar a los estudiantes, acaba por provocar ese fenómeno. En algunos de estos ejemplos, una pausa (la colocación de una coma, por ejemplo) habría transformado las construcciones en casos de *afterthought* (pensamiento ulterior), muy comunes en la oralidad.

e) El mismo pronombre aparece en dos posiciones en una locución verbal:

(11)

a) *Te vas a reírte. (Vas a reírte/Te vas a reír.)*

b) *Se debe decirse que... (Se debe decir.../Debe decirse...)*

c) *No se deben usarse productos que contaminen el agua. (No se deben usar.../No deben usarse...)*

d) *No se debe bañarse inmediatamente después de comer, porque... (Uno no se debe bañar.../Uno no debe bañarse...)*

e) *Me quiero llevarme éste, pues me gusta más. (Me quiero llevar.../Quiero llevarme...)*

2. **Casos considerados de distorsión de reglas:** aparecen uno o más clíticos en una construcción, sin que su referencia y su papel temático sean recuperables en el contexto. Se trata de un caso de generación indebida de clíticos -tal vez en un intento de aproximar la sonoridad de la interlengua de la sonoridad de la L2- sin ninguna función, ni siquiera la enfática, en las oraciones y frases en las que aparecen.

a) Aparecen clíticos en una construcción, sin que su referencia y su papel temático sean recuperables en el contexto. Se trata de un caso de generación indebida de clíticos -tal vez en un intento de aproximar la sonoridad de la interlengua de la sonoridad de la L2- sin ninguna función, ni siquiera la enfática, en las oraciones y frases en las que aparecen.

(12)

a) *Él dijo que me llamaba, pero aunque me lo llame no voy. (...aunque me llame...)*

b) *No sé si él me va a escribir, pero no importa que me lo escriba, no va a adelantar. (...que me escriba...)*

c) *Si él viene a vérmelo, no lo recibo. (...viene a verme...)*

- d) *Voy a llamar a Antonio y contárselo que dijo Teresa sobre el trabajo en la oficina. (...y contarle lo que dijo...: aquí parece haber un cruce de dos formas de lo: uno, objeto directo, otro, integrante del relativo lo que, lo que refuerza la hipótesis de que lo que está pesando es más la sonoridad que la función y el significado de las partículas).*
- e) *Asistirá mucha gente a un cursillo que inician y que te lo interesará muchísimo, ya que el tema es muy polémico. (...que te interesará...: un caso raro en el que el lo parece tener como referencia el sujeto de la oración, representado por el relativo que).*
- f) *Eso no me lo interesa. (...no me interesa: nuevamente el clítico lo o no tiene referencia o duplica el sujeto eso).*
- g) *Yo creo que él se va a disculpar, pero aunque se lo disculpe, todo seguirá igual. (...se disculpe...: fuera de contexto, la oración en la que aparece el clítico lo podría tener una interpretación impersonal, que no cabe, sin embargo, en el contexto, en el que el verbo disculpar posee un sujeto perfectamente identificable: él).*
- h) *Él no se me quitaba los ojos de encima. (... no me quitaba los ojos...: aquí el se no tiene función y lo que parece pesar es el empleo de la secuencia se me).*
- i) *...a punto de volver al periódico, sin quitármelo de los ojos por más de dos minutos (...sin quitármelo de los ojos...)*

Queda clara, así, la fuerza sonora que tienen para el aprendiz estos conjuntos de clíticos y su intuición subyacente de que hablar español es emplearlos, aunque no hay una regla gramatical que explique su presencia.

- b) No aparecen clíticos dobles, pero igualmente aparecen clíticos sin ningún papel temático, como que puestos aleatoriamente:
- (13)
- a) *Los secuestradores intentan entrar a un país al que no les pueden entrarse. (...al que no pueden entrar.)*
- b) *... "se podría esperar otro ascenso más", es decir, otro ascenso se podría ser esperado. (...otro ascenso podría ser esperado: curiosa superposición de dos formas pasivas).*
- c) *Avisaron que había una bomba y que ella se explotaría si... (... y que ella explotaría.../... que explotaría...: curiosa reflexivización de un verbo con un sujeto inanimado).*
- d) *Yo me diría que no. (Yo diría...)*

En estos últimos casos, la sonoridad parece prevalecer sobre cualquier regla gramatical subyacente, lo que prueba, según me parece, que no por el hecho de que aparezcan los clíticos el filtro que actúa en el nivel del *intake* ha dejado de actuar.

Aunque las probabilidades de que esa interlengua se fosilice son muy grandes -en mi tesis apunto en el *corpus* analizado señales de esa fosilización- también es verdad que hay momentos claros en que un mecanismo correctivo (quizás la Gramática Universal, todavía activa) entre en operación para neutralizar esa fuerza. Observar las formas y los momentos en que dicho mecanismo entre en acción supondría, sin embargo, trabajar con la variación, incluso individual, y con las posibles causas psicológicas, afectivas, culturales e institucionales de esa variación, lo que significaría hacer otro trabajo. Este -que es en verdad una síntesis de mi tesis doctoral- quiso simplemente señalar un punto crítico, un área de dificultad en el proceso de adquisición/aprendizaje del español por parte de hablantes del portugués brasileño, trabajando con un promedio de lo que, en cuanto profesora de E/LE, he visto y veo suceder.

NOTAS

1. KATO, M. A. & TARALLO, F. "Anything YOU can do in Brazilian Portuguese". In: JAEGGLI, O. & SILVA-CORVALAN, C., eds. *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht, Foris [[1986] p. 343-358.
2. KELLERMAN, Eric - Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1): 37-58, 1979.
3. CORDER, S. Pit - "A role for the mother tongue". In: GASS, S. & SELINKER, L., eds. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass., Newbury House Publ. [1983] p. 85-97.
4. Ejemplo de TARALLO, F. - "Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias". In: ROBERTS, I. & KATO, M.A., orgs. *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, De. da Unicamp [1993] p. 52.
5. Ejemplos del español de BORREGO, J. *et alii - progressos. Curso intermedio de español*. Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca [1986] p. 179-182.
6. Ejemplo de MARTINS, E.J. - "Pronomes pessoais complementos de 3ª. pessoa: uma revisão de conceitos e normas". In: CASTILHO, A.T., org. *Português culto falado no Brasil*. Campinas, De. da Unicamp [1989] p. 107.
7. Texto publicitario aparecido en revistas brasileñas.
8. Amparo Morales, en una conferencia pronunciada en el IX Congreso Internacional de ALFAL, realizado en Campinas, 1990, con el título de *Transitividad y topicalidad en algunos dialectos del español*, clasifica el español de una "lengua acusativa",

característica que, según la autora, no pierde en ninguna de sus variantes. Además, muchos otros trabajos consultados afirman categóricamente que el español es una lengua de clíticos, incluso duplicados.

9. Idem nota 5.

10. LORENZO, Emilio - "Sobre el talante y el semblante de la lengua española (1978)". En su: *El español y otras lenguas*. Madrid, SGEL [1980] p. 9-26.

11. Ejemplos de LORENZO, E., op. cit., p. 13.

**TALLER
DE
TRADUCCIÓN**

TALLER

Solucionar dilemas: una constante en el trabajo de traducción

María Del Pilar Sacristán Martín
Esmeralda Franco
Nuria Mauleón

Señoras y señores, muy buenas tardes.

Mis primeras palabras son para agradecer al Colegio Miguel de Cervantes y muy especialmente a la Profa. Ángeles Sanz Juez, a Miguel Ángel Valmaseda y a su equipo la oportunidad que me han brindado. Sé que, para poder incluir este trabajo han tenido que adaptar el programa. Espero poder justificar su amabilidad y deferencia.

Tengo el gusto de presentarles a Esmeralda Franco y a Nuria Mauleón. Son excelentes traductoras y trabajan conmigo en la oficina. Les he pedido que participaran para que juntas podamos ofrecerles una mejor asistencia.

Vamos a dividir nuestro tiempo de la siguiente manera:

En el primer cuarto de hora voy a plantear cuestiones cruciales sobre la traducción y dilemas que requieren una decisión por parte del traductor.

Seguiremos con media hora de práctica, y después en los últimos 30 minutos, Uds. presentarán sus traducciones y justificarán por qué ésa en concreto les pareció la mejor solución.

Por fin, el último cuarto de hora se reservará para conclusiones, preguntas ... es decir, lo que sea oportuno.

Aunque nuestro trabajo plantee algunos aspectos generales, como sería imposible tratar en detalle este universo que es la actividad de traducir, vamos a referirnos concretamente a la traducción escrita, y, en particular, al castellano y al portugués.

El título que propusimos es "Solucionar dilemas: una constante en el trabajo de traducción".

Algunos estudiosos a principio de siglo sostenían que la traducción era imposible, porque, en definitiva, nada se podía comunicar. Otros, al contrario, afirmaban que todo se podía comunicar. La verdad parece estar en el término medio. No hacen falta razonamientos lingüísticos, la propia historia del hombre nos demuestra que la traducción es posible. Desde la torre de Babel hasta la aldea global en la que vivimos, no hay argumentos razonables en contra de esta realidad. La evolución del hombre y la globalización del mundo son resultado de la comunicación y por ende de la traducción.

Ahora, la traducción ideal ésa sí es una quimera, porque no hay lector ideal, hablante ideal ni texto ideal. En fin, el mundo no es ideal como nos gustaría que fuera, circunstancia en la que no habría desafíos y todo sería previsible.

Los sistemas lingüísticos, es decir los idiomas, contienen en sí mismos un entendimiento del mundo exterior particular, peculiar distinto de cualquier otro sistema lingüístico, por muy parecido que sea.

Por ejemplo, el perro para los hindúes es considerado un paria; los esquimales lo usan como animal de tiro; para los pársis (descendientes de los antiguos persas) es un animal sagrado; y para los occidentales se trata de un animal doméstico, de caza o de guardia. Por lo tanto, al traducir la palabra *perro*, aunque exista este animal y su correspondiente término en las más variadas lenguas, no será siempre posible conservar el rasgo semántico del original en el equivalente de la lengua de llegada.

Voy a darles otro ejemplo, éste morfosintáctico. Un español dice "me duele la cabeza". Aquí cabeza es el sujeto de la acción y yo (me) el destinatario. El francés cuando afirma "j'ai mal a la tête", entiende que él, como sujeto siente algo (dolor) en algún lugar (la cabeza). A su vez, un ruso informará que dentro de la cabeza se encuentra un dolor.

Esto demuestra que se tienen imágenes distintas de una misma realidad y que casi nunca pueden yustaponerse con exactitud de una lengua a otra. Claro está que entre el castellano y el portugués la posibilidad de yustaposición es estadísticamente mucho mayor que, por ejemplo, entre el alemán y el tupi-guaraní.

La lengua no es un inventario de palabras, si no, sabríamos tantas lenguas cuantos diccionarios tuviéramos en nuestra estantería. Y constatamos que el traductor es el punto de contacto entre diferentes lenguas, el puente por donde circulan la cultura, las instituciones, las formas de actuar, las costumbres y la ideología correspondientes al pueblo que las habla. El traductor y el profesor de idiomas es un "bilingüe profesional" que intenta hacer que dos estructuras en contacto se mantengan lo más intactas posible. Traducir exige un buen dominio de los idiomas, pero requiere también aptitudes y conocimientos extralingüísticos bastante diversificados.

Quizás sea la ambivalencia subyacente al hecho de traducir, lo que provoque tantos prejuicios sobre el traductor y la traducción. Como no se trata de una operación meramente lingüística o cultural, sino que conlleva la subjetividad de un individuo e implica una maraña de aspectos en los que se enfrentan problemas de interferencias, imposibilidad de calcar, incompatibilidades de muchas clases, en fin, innumerables detalles, se cuestiona la legitimidad de la traducción. Se tiene efectivamente una tendencia a rehuir todo lo que es difícil de entender por su amplitud y generalidad.

Seguramente habrán oído muchas veces una frase como ésta: "No hay palabras para expresar lo que siento".

Lo que efectivamente esta persona está diciendo es:

1) no tengo capacidad para traducir en palabras mis sentimientos; y

2) los sentimientos son una expresión humana distinta del lenguaje y por lo tanto no puedo hacer un calco, plasmar con precisión el contenido del sentimiento en el lenguaje.

Uds. estarán de acuerdo con que esta persona podría haber optado por expresar lo que sentía utilizando una serie de palabras permitidas por su lengua, incluso con la libertad de crear dentro de su sistema lingüístico y traducir, a pesar de la falta de exactitud.

Su mayor éxito o fracaso en cuanto a la expresión de tales sentimientos dependería:

- 1) del grado de dominio y habilidad de manejar el idioma; y
- 2) de la capacidad que ese idioma tuviera de representar emociones de esa clase.

Pues bien, lo mismo ocurre con la traducción.

Podemos decir sin avergonzarnos, que un texto es más o menos traducible, a pesar de que nunca llegará a ser un ejemplar idéntico al original.

Lo más fácil es cuando para un contenido "x" corresponde un contenido equivalente (mesa - mesa), en este caso, estupendo, no hay problemas. Pero eso no ocurre siempre y muchas veces no encontramos o no conocemos una *equivalencia* satisfactoria. Será necesario entonces buscar una *correspondencia*, o sea un elemento lingüístico adecuado, o lo más adecuado posible o valerse de otros procedimientos.

Por ejemplo, si en nuestro texto de partida nos aparece una palabra como pombagira habrá que decidir qué conviene más. Si es un texto informativo sobre religiones afrobrasileñas quizás quepa un *préstamo*, es decir importar la palabra y hacer una nota explicativa. Si se trata de un texto publicitario tal vez *adaptar*, es decir, intentar colocar una palabra, una expresión que evoque el sentido que tiene esta figura en el original. En otro texto, podrá encajar bien una *paráfrasis*, o una analogía, una metáfora, en fin, habrá que quemarse un poco las pestañas para llegar a una solución que parezca la más razonable para cada texto. Hay veces que no hay nada que hacer, no se traduce y punto.

Cada texto es un raro espécimen que debe ser muy bien estudiado antes de traducirse, pues requiere un tratamiento acorde con sus características.

En la traducción encontramos los siguientes elementos:

AUTOR - MENSAJE - TRADUCCIÓN - LECTOR

Prefiero referirme a autor y lector en vez de emisor y receptor porque me parecen términos más fáciles de usar y además personifican, humanizan la relación.

Para traducir un texto, además del mensaje que contiene, tenemos que recoger informaciones sobre el autor y el lector para efectuar un trabajo de comunicación verdaderamente eficaz.

¿Quién es el autor y cuál es el sociolecto y el estilo del texto que vamos a traducir?

El autor puede ser un profesor de física, un poeta, una agencia de publicidad, un juez, una compañía de seguros, etc. Claro está que el autor no necesariamente será entendido aquí como una persona, puede ser una empresa, una institución cualquiera, podrá llegar a ser un país, si traducimos un texto gubernamental.

El mensaje va a expresar la visión de mundo, la clase social, forma y estilo, plasmados por ese autor. Y el traductor debe intentar transmitir estos elementos a su labor. En una conferencia es importante mantener el estilo del autor, si es muy culto será conveniente elegir un léxico apropiado y si son enunciados largos, podría utilizarse como estrategia la subordinación.

Sociolecto aquí lo entendemos como una forma de lengua cuyo léxico específico está vinculado a un grupo social. Por ejemplo el lenguaje de la policía, de los economistas, etc. El sociolecto, en el caso más específico de la jerga y de argots, es un escollo para el traductor. Nunca se me olvida una situación curiosa que viví. Me pidieron que hiciera la traducción al portugués de una revista pornográfica. Rechacé el trabajo, no por motivos morales, sino lingüísticos. No sabría traducir esa clase de texto por absoluto desconocimiento de la terminología requerida por tal sociolecto.

El estilo puede ser formal, informal, poético, telegráfico, coloquial o íntimo y también demandará un procedimiento adecuado. Además si el texto es poético habrá que tomar en consideración el ritmo, la sonoridad y otras variables.

¿Y cuál es su objetivo?

Un texto busca informar, emocionar, convencer, en fin, tiene uno o más objetivos en sí mismo.

Hay que detectar el objetivo pues la traducción también debe cumplir con esa finalidad. Es fundamental que un texto publicitario, por técnico que sea, contenga la idea comercial que lo creó.

¿A quién se destina nuestra traducción?

Conviene deducir cuál será el lector de nuestro trabajo. Como ya se dijo antes, de esta información dependerá el tratamiento que debemos dar al texto: mantener un anglicismo, poner una nota explicativa, hacer una adaptación, en fin, lo que sea.

¿Nuestro texto se destina a lectores de un sólo país, de una única norma?

Mi experiencia me dice que en pocas ocasiones nuestra traducción se destina a lectores de una norma lingüística específica. Por lo general, en un primer momento va a determinado país pero se pretende hacer llegar el texto a otros países.

He aquí un dilema muy particular del castellano. Los traductores suelen tener una única norma aunque conozcan pasivamente otras. ¿Quién entre Uds. puede afirmar que utiliza tan bien la norma española, como la argentina y la mexicana?

Yo, por ejemplo, no tendría capacidad para traducir textos al portugués de Portugal. Lo mismo puedo decir con relación a la norma ecuatoriana. Por lo tanto, no podré aceptar un trabajo que requiera estrictamente una norma que no domino. Y aquí incluyo determinados sociolectos y jergas.

Para nuestra tranquilidad, hoy en día, la mayoría de las traducciones requiere una norma culta, no marcada; especialmente las traducciones que hacemos con más frecuencia en la oficina, que son de ámbito comercial, informativo y jurídico.

¿Cuál es la cultura material, tecnológica e ideológica del texto y del lector?

Imagínese que recibimos un texto con información sobre un equipo nuclear con dispositivos de informática inexistentes en la cultura tecnológica de Brasil. No es raro. Habrá que encontrar una solución para cada circunstancia.

¿Y qué decir de matices jurídicos e ideológicos que no tienen equivalente y peor aún que no sabemos muchas veces si tienen equivalente o no? Es imposible saber a ciencia cierta todo sobre todos los países de una misma lengua. También este caso el traductor tendrá que decidir cuál es el mejor procedimiento frente a su ignorancia respecto a un problema "x".

Bueno, resumiendo: la operación de traducir tiene que tener en cuenta necesariamente los tópicos descritos, para que sea posible decir que la comunicación se efectúa. Y tiene que reflejarlos en su más alto grado posible.

Y para esa operación se valdrá de los procedimientos más adecuados que cambiarán según el efecto que sea necesario producir. Y en esta transposición casi nunca podrá abarcarlo todo, habrá signos imposibles de traducir o que perderán impacto. Es natural.

No es posible transmitir a la lengua de llegada los aspectos relevantes de la lengua de partida cuando constituyen peculiaridades lingüísticas o culturales de esa lengua.

Vamos a ver algunos ejemplos de esa intraducibilidad.

Peculiaridades Lingüísticas:

La traducción de "¿Se lo das?" en portugués de Brasil sería: "Você dá para ele?" Aquí se omite el pronombre complemento lo porque no se usa esta estructura pronominal en el portugués de Brasil, ya que se considera sobrentendida.

La idea del pretérito perfecto español con su concepto temporal de pasado que llega hasta el presente pero que no lo sobrepasa no existe en portugués. Sin embargo, un enunciado como "Los campos han producido mucho trigo", requiere en portugués un

adverbio para mantener el valor temporal. Una posibilidad de traducción será: "Os campos produziram muito trigo últimamente".

Los juegos de palabras no siempre son traducibles. Piensen por ejemplo en éste: "¿Ud. no nada nada? No, no traje traje."

Sin embargo, los problemas más difíciles, desde mi punto de vista, son los aspectos culturales:

Las expresiones idiomáticas, que están a medio camino entre lo lingüístico y lo extralingüístico. Las palabras que reflejan un momento social o político son otro obstáculo. ¿Qué tal intentar traducir la palabra "mordomia" al castellano?

El léxico relativo a las costumbres, al derecho y burocracia locales suponen dificultades muchas veces insuperables. El ICMS no es un impuesto totalmente equivalente al IVA.

Y por fin, para no cansarles mucho, la ropa y los refranes dan grandes dolores de cabeza al traductor.

En estos casos, sea cual fuere el tratamiento elegido, la lengua de llegada se resiente de lo que se perdió en el camino. Es lamentable, pero fatal e ineludible.

Sin embargo, hay que comprender que estas pérdidas son insignificantes si consideramos las ganancias que resultan de la intercomunicación.

Bueno. Ya está bien de comentarles los problemas. ¿Qué tal si Uds. los sienten un poquito en la piel?

Por favor, divídanse en grupos. Vamos a entregarles unas hojas numeradas de 1 a 6. Cada hoja contiene un problema de traducción y algunas informaciones para que Uds. puedan decidir cuál será la mejor traducción para cada caso.

Dilema 1

Autor: revista femenina.

Texto: receta culinaria.

Norma del texto original: española.

Destino del texto por traducir: Brasil.

Lector: lectores(as) de revistas femeninas, amas de casa, cocineros(as) etc.

Texto:

"... Corte trocitos de CHORIZO y sívalos con pan y vino tinto..."

Informaciones disponibles:

a) CHORIZO es un embutido de carne de cerdo picada adobada con pimentón y otras especias.

b) "CHOURIÇO", según el "Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa" (*Encyclopaedia Britannica do Brasil*) es un "pedaço de tripa, cheio de carne com gorduras ou sangue de porco e farinha, com temperos, e seco ao fumo".

c) "CHOURIÇO", según el "Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa", es un "enchido de porco, cujo recheio é misturado com sangue e curado ao fumo".

Dilema 2

Autor: revista femenina.

Texto: entrevista con una actriz famosa

Norma del texto original: española.

Destino del texto por traducir: Brasil.

Lector: lectores(as) de revistas femeninas en Brasil.

Texto:

"... - ¿ No te arrepientes de la vida fútil de tus años de juventud?

- No, en absoluto. ¡QUE ME QUITEN LO BAILAO!

Informaciones disponibles:

- a) "¡QUE ME QUITEN LO BAILADO!" es una expresión que significa haber adquirido experiencia o vivido buenos momentos en el pasado.
b) "Bailao" es una forma coloquial del participio, muy usada en toda España.

Dilema 3

Autor: anónimo.

Texto: refrán.

Norma del texto original: general.

Destino del texto por traducir: Brasil.

Texto:

"UNOS TIENEN LA FAMA Y OTROS CARDAN LA LANA."

Dilema 4

Autor: advogado.

Texto: contrato.

Norma do texto original: brasileira.

Destino do texto a ser traduzido: países da América Latina (não temos informações mais precisas).

Leitor: autoridades administrativas e comerciais latino-americanas, advogados, etc.

Texto:

" João da Silva, brasileiro, casado, engenheiro, titular do R.G. nº 0.000.000 e do CIC/MF nº 000.000.000-00, residente e domiciliado à Rua Boa Vista, nº 402...

Informações disponíveis:

a) R.G. e CIC são documentos peculiares do Brasil. Temos documentos similares em outros países hispano-falantes, como por exemplo:

R.G. (Registro Geral, da Carteira de Identidade): *Carné de Identidad* (Espanha), *Cédula de Identidad* (Peru, Chile, Equador, Bolívia), *Tarjeta de Identidad* (México), *Documento Nacional de Identidad* (Argentina, Espanha), *Cédula de Ciudadania* (Colômbia).

CIC/MF (Cadastro de Identificação de Contribuinte do Ministério da Fazenda): *Registro Personal de Causantes* (México), *Número de Identificación Fiscal* (Espanha), *Registro Impositivo* (Uruguai), *Registro General Impositivo* (Argentina).

Dilema 5

Autor: empresa fabricante de ônibus.

Texto: publicitário

Norma do texto original: brasileira.

Destino do texto a ser traduzido: todos os países de língua espanhola.

Leitor: potenciais compradores de veículos e pessoal do meio.

Texto:

" **ENQUANTO O TEMPO RODA, A VIDA ROLA** em sua plenitude sob o manto de aço de um ônibus."

Dilema 6

Autor: empresa fabricante de veículos automotores.

Texto: introdução para calendário/1995.

Norma do texto original: brasileira.

Destino do texto a ser traduzido: todos os países de língua espanhola.

Leitor: funcionários, clientes, fornecedores da empresa.

Texto:

" Todo mundo viaja num ônibus. Vai feto no ventre da mãe. E afeto no coração do pai. Vai gente emudecida. E gente que joga conversa fora. **VÃO ILUSTRES PASSAGEIROS E TIPOS FACEIROS.** Forasteiros, sacoleiras, turistas e caixeiros. Vai estudante atarantado. Vai gente miúda..."

Informações disponíveis: Esta frase evoca um dos anúncios mais populares no Brasil de outrora e até hoje figura entre as melhores peças publicitárias do gênero. Trata-se de um cartaz que podia ser visto em todos os bondes e ônibus da época que dizia o seguinte:

"Veja ilustre passageiro/ o belo tipo faceiro/ que o Sr. tem a seu lado.
E no entanto, acredite/ quase morreu de bronquite/ Salvou-o o Rum Creosotado."

Sigue un resumen de las principales soluciones propuestas por los grupos.

Dilema 1

1. "Lingüiça espanhola" y nota explicativa.
2. "Salame espanhol" y nota explicativa.
3. "Chouriço espanhol" y nota explicativa.
4. "Chorizo" y nota explicativa.

Para esta cuestión hubo dos propuestas básicas. La primera fue traducir la palabra por una aproximada (lingüiça/salame/chouriço) con el adjetivo (espanhola/espanhol) y además agregarle una nota explicativa. Algunos participantes informaron que "salame espanhol" y "chouriço espanhol" son denominaciones usadas en tiendas que venden este producto en São Paulo. Y la segunda, mantener la palabra en castellano, entre comillas o itálico, y agregarle una nota explicativa.

Dilema 2:

- 1) Valeu a experiência!
- 2) Foi uma curtição!
- 3) O que eu fiz, tá feito!

Dilema 3:

Las soluciones encontradas se pueden dividir en:

- 1) Creación exclusiva del grupo para abarcar al máximo el significado del refrán: "Eu lasco o couro e você fica com os louros".
- 2) Adaptación a un refrán brasileño: " Quem nasce prá vintém, nunca chega a ser tostão"; " Uns fazem a fama e outros deitam na cama"; "Papagaio come milho, periquito leva a fama".

Dilema 4:

La mayoría de los participantes traducirían "RG" por "Documento de identidad" o "Cédula Nacional de Identidad". Otras sugerencias fueron: "Tarjeta de identidad" y "Carné de identidad".

Para "CIC" los principales aportes: "numero de identificación fiscal", "documento de contribuyente (impuesto de renta)", "registro impositivo" y "registro en el catastro de contribuyentes fiscales".

Dilema 5:

- 1) Mientras el tiempo huye, la vida fluye ...
- 2) Mientras el tiempo vuela, la vida rueda ...
- 3) Mientras el tiempo se desenrolla, la vida se desarrolla ...
- 4) El tiempo urge, la vida surge ...

Dilema 6:

- 1) Van ilustres pasajeros y gente con salero ...
- 2) Van ilustres viajantes y gentes elegantes ...
- 3) Van ilustres viajeros y majos pasajeros ...
- 4) Van ilustres pasajeros y caballeros de fina estampa ...

CONCLUSIÓN

Por lo vivido en este trabajo nos damos cuenta de que no hay una única traducción así como no hay una única solución. Hay buenas soluciones que llevan a buenos resultados y cumplen con su objetivo de transmitir, comunicar, informar, emocionar, en fin, compartir la experiencia humana.

Y me gustaría recordar que en mayor o menor grado, todos estamos traduciendo a todo momento. Desde el menos instruido, al tener que entender qué significa *shopping center*, hasta el más renombrado de los científicos. Pero profesores y traductores, es decir, los bilingües profesionales, estos tienen gran responsabilidad y una misión muy importante vinculada al progreso y evolución de esta aldea global en la que nos toca vivir.

**PRÁCTICA
DOCENTE**

**RECURSOS
PEDAGÓGICOS**

**PROPUESTAS
METODOLÓGICAS**

El juego como herramienta fundamental en el aprendizaje: lo lúdico como un fuerte y serio aliado

Simone Nascimento Campos

Cómo reaccionaría un estudiante brasileño con quince años, del nivel secundario, alumno de español inicial, si le preguntáramos, de pronto, en las primeras clases:

- ¿Cuál es el mayor productor de lana de América Latina?
- ¿De qué país es la capital Martinica?
- ¿Qué países forman parte con Brasil del Mercosur?

Podemos imaginar la escena si uno no supiera las respuestas: un silencio sepulcral, el cambio de miradas, la risa de algunos compañeros... ¡Pobre alumno! ¡Qué vergüenza! ¡Qué falta de cultura!

Como profesores ya hemos comprobado que lo mismo suele pasar a cualquier alumno, con cualquier edad: una situación desagradable que muchas veces es la gran responsable de la inhibición y la resistencia al aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, del español.

Pero si las introducimos en un juego (*De Paseo por Hispanoamérica*), es cierto que la reacción será diferente. La espontaneidad, el placer que provoca la actividad lúdica revierte tal cuadro y permite que el error o el desconocimiento de las respuestas no resulten como una "muerte".

Eso es lo que estamos vivenciando en el proyecto de implantación del español en el "Colegio de Aplicación Fernando Rodrigues da Silveira"(CAP/UERJ), como asignatura del primer grado del Bachillerato y en los Talleres de Lengua, en el que el juego es la herramienta fundamental en el aprendizaje, un serio aliado a la eliminación de dificultades en la enseñanza del español a brasileños. Como define la coordinadora del proyecto María del Carmen G. Daher, entendemos por juego "la utilización de todo y cualquier material (juegos comerciales, pedagógicos, dramáticos, revistas, periódicos, material auténtico...) de una manera provocativa y estimulante, no sólo para la competencia sino para la cooperación, el análisis y la producción de procesos cognitivos; sin aislarse de los intereses y necesidades comunes de su público".

Tal concepto rescata sobre todo el real valor del juego, la importancia que tienen sus procesos, ya que actualmente muchos educadores solamente lo ven como una actividad aparte, fuera del aula y alejada del proceso "efectivo" del aprendizaje. Además de ser una estrategia que dinamiza la práctica docente, el juego propicia de manera espontánea el desarrollo de las competencias lingüísticas, lingüístico-social, discursiva y estratégica del

aprendiz, estimulándole y exigiendo que él utilice sus propias facultades cognoscitivas y conocimientos almacenados para producir soluciones.

En el CAP/UERJ, donde el proceso educacional se basa en la experiencia, buscando siempre la crítica y la autonomía del alumno, los juegos logran en cada clase resultados muy positivos. A cada encuentro se presenta una actividad lúdica montada sobre el uso de la lengua y/o sobre temas de interés, realizada en grupos, lo que sirve como elemento de integración y estímulo a la creatividad y que fundamenta al trabajo final. Aunque en la base de cada actividad están los contenidos gramaticales, funcionales, nocionales y culturales, no se ofrecen en ellas de manera sistemática. Es importante llamar la atención sobre hecho de que se comienza a "jugar con la lengua" desde la presentación de la actividad. Se aprovecha todo el juego: el título, las instrucciones, las piezas, en fin, todo se convierte en fuente de información y descubrimiento. Para enseñarles los buenos resultados, citaremos a continuación algunos de los juegos ya aplicados en las clases, estableciendo una relación de la estrategia concreta con los aspectos de aprendizaje observados.

1. *De Paseo por Hispanoamérica*: es un juego de preguntas y respuestas que presenta los países hispanoamericanos, asociando conocimientos generales de geografía, historia, deportes, tópicos culturales, etc. Hay dos tipos de preguntas: aquellas cuyas respuestas son el nombre de un país o las que se llaman "desafío", cuya respuesta es algo sobre un determinado país. Para llegar a las respuestas, los alumnos usan procesos como la eliminación y deducción, lo que dinamiza más aún la actividad. Al final el alumno percibe lo alejados que estamos de nuestros "hermanos" y que en América hay algo más que los E.U.A. Desde ahí partimos a una reflexión sobre nuestra historia, cultura, relaciones internacionales, etc.

2. *Las Aventuras de Don Quijote*: para jugarlo los alumnos leen anteriormente una pequeña versión adaptada a los jóvenes (Ed. Atica en portugués) de la obra prima de Cervantes. Es una "carrera" conducida por Quijote y su compañero Sancho. Durante el trayecto el alumno recuenta la historia de manera agradable, analizándola a través de sus pasajes más significativos y dándole su toque propio de interpretación. Sin duda, es una manera diferente de trabajar literatura con jóvenes, incentivando la lectura y enseñándoles que el aprendizaje de una lengua no es pura adquisición de estructuras gramaticales. Aprender un idioma es conocer una nueva cultura.

3. *Se busca al criminal*: esta actividad ha resultado extremadamente interesante, pues los alumnos, con mucha creatividad y buen humor e inspirados en nuestra realidad, han elaborado textos buenisimos, utilizando estructuras del español sin haberlas estudiado aún de forma sistemática. Tras la observación de algunos reportajes sobre temas policíacos (su estructura textual, las palabras utilizadas, etc.) el grupo tiene que describir un criminal y el crimen que ha cometido. El grupo trabaja la descripción de personas, fijando todo el léxico relacionado a personas (partes del cuerpo, colores, prendas de vestir, características,...).

4. *Descubriendo objetos escolares*: a través de las definiciones entresacadas del diccionario, los equipos intentan descubrir cual es el objeto elegido (todos los objetos están numerados y cada equipo selecciona un número). La asociación que hacen entre significante y significado (esto sin darse cuenta), muchas veces resulta una sorpresa. Un alumno, por

ejemplo, nunca había percibido como funcionaba un bolígrafo y al analizar la definición lo ha descubierto, sorprendiéndose (“bolígrafo: instrumento para escribir que tiene en su interior una barra de tinta especial y en la punta una bolita metálica que gira libremente”).

Según los propios alumnos del CAP, gracias a los juegos las clases de español vienen funcionando como una válvula de escape a la rutina. Es una forma de unir al aprendizaje conocimiento y placer.

Estamos siguiendo esta línea de trabajo incluso en los cursos privados, en los que estas actividades lúdicas adaptadas a la heterogeneidad y objetivos de los grupos también vienen obteniendo éxito. En el Curso de Español de la Casa de España R.J., las clases han ganado un nuevo ritmo: son mucho más dinámicas, los alumnos se integran más rápidamente (se crean fuertes lazos de amistad) y todos participan, desde el más tímido al más extrovertido, desde el más joven al mayor del grupo.

Generalmente los juegos elaborados para este curso son utilizados como actividades de repaso. Entre ellos se destacan:

1. *Dictado colaborativo*: es una recreación del dictado tradicional, que desarrolla la comprensión auditiva y la expresión escrita en los primeros niveles. Se divide el grupo en dos equipos. El profesor lee la frase dos veces y los alumnos sólo escuchan. A la tercera vez se da la señal y un alumno de cada equipo va a la pizarra y escribe la frase con la ayuda de los otros compañeros. Marca el punto el equipo que termina de escribir la frase de manera correcta. Se hace una corrección colectiva, se fijan las letras y los fonemas, estableciendo las diferencias en relación al portugués y amplía el vocabulario. La participación en él siempre es muy expresiva y efectiva.

2. *Cante cierto*: además del desarrollo de la comprensión auditiva, es una manera de despertar el gusto por la música hispana, presentándoles a los alumnos los diversos ritmos latinos y españoles. Se distribuye la canción con algunas palabras cambiadas. Al oírla, deben identificar el equívoco y decir la palabra correcta.

3. *Regla tres*: es un juego de coincidencia. Se forman parejas y el profesor les pide que escriban siempre tres elementos de un mismo campo semántico (tres deportes, tres medios de transporte, etc.). Una vez pedidos cerca de diez elementos, se verifican las respuestas de cada pareja (los dos alumnos deben haber escrito los mismos elementos). Vence la pareja que coincida más veces. Con esto el alumno recuerda el vocabulario aprendido y lo amplía con las respuestas diferentes de los demás.

No hay tiempo suficiente para presentarles todos los juegos. Pero lo que importa es transmitirles lo que hemos comprobado con la utilización de ellos. A través de lo lúdico el alumno pierde gradualmente el miedo de hablar. Comprende comandos (o no), ordena y cambia ideas, maneja convenciones de la lengua extranjera y empieza a analizarla de forma coherente, pues para jugar se ve frente a la necesidad de comunicarse en ella, pero sin preocuparse de modo exagerado por los posibles fallos.

Es bueno hacer hincapié en la atmósfera creada por tales actividades en español. La lengua se presenta tan viva que ya se percibe en las clases la disminución de la interferencia del portugués. El entretenimiento viene destruyendo el deseo desenfrenado de traducción que tiene los alumnos brasileños principiantes.

Por estos resultados, queremos recordar y reafirmar las palabras de Huizinga: "la no seriedad del juego no significa que el juego no es algo serio". Tan serio es que se ha convertido en un aliado de los profesores de español brasileños que sufren por falta de recursos y aún creen que pueden desarrollar un buen trabajo, contribuyendo a la formación de ciudadanos de un país donde la Educación desde hace mucho "está en juego".

Y para terminar nos preguntamos ahora: ¿Quién vence en este juego? ¿El alumno? ¿El profesor? ¿La enseñanza de español?

Sin duda, la victoria es de todos.

BIBLIOGRAFÍA

1. FERNÁNDEZ, Sonsoles. Didáctica de la gramática. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones, 1987.
2. HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 1980
3. ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo na aprendizagem infantil. São Paulo, Pioneira, 1979.
4. RUSSEL, A. El juego de los niños: fundamentos de una teoría psicológica. Barcelona, Herdes, 1970.

A lo largo de los últimos cuarenta años se han discutido una serie de cuestiones relacionadas con la adquisición de segunda lengua. Muchos son los teóricos y las teorías que subyacen en el panorama de la Lingüística Aplicada; cada una de las líneas teóricas van a caracterizar y discutir el proceso enseñanza/aprendizaje de una manera distinta. Nuestro propósito es dirigir la atención al Análisis Contrastivo dentro de una perspectiva contemporánea, demostrando la relación paradójica entre ellas.

Como práctica constante del A.C. observamos el esfuerzo de los estudiosos en encontrar una metodología que se proponga superar las diferencias existentes entre las lenguas, pues según ellos, todo "problema" relacionado con la transferencia estaría resuelto. Para eso, teóricos como Fries y Lado desarrollaron sus hipótesis e investigaciones con intención de probar el aspecto negativo de las diferencias entre las lenguas en el proceso de aprendizaje. Lado (1957) expone sus ideas sobre "Language transfer", reconsiderando las funciones de la lengua y agregando a lo que ya se conocía, la cuestión cultural. En sus hipótesis, sugiere toda la base del Análisis Contrastivo: "Linguistic across culture", que resulta de la célebre convicción: "las semejanzas entre las lenguas son simples en el aprendizaje, y las diferencias, difíciles" (Wardough, 1974).

De modo que el análisis contrastivo resumía su trabajo en hacer una lista de datos (no reales), analizarlos y detectar los errores. De ahí se concluye que la manera de tratar y considerar el proceso coincidía con la supremacía de la forma de la lengua. La L2 era objeto de transferencias (positivas y negativas) constantes de la L1. Es decir, en este momento el investigador buscaba prever las transferencias para, luego, evitar los errores.

Lo que importa tener en cuenta es que este abordaje está firmemente fijado en el Behaviorismo, modelo que no admite como dato relevante la creatividad del aprendiz.

También debemos hacer una objeción al modo de equivalencia entre los siguientes términos: diferencia y dificultad de un lado y dificultad y error de otro. Ellis (1985) analiza este tópico para aclarar estos conceptos. Diferencia es un concepto lingüístico, mientras dificultad es un concepto psicológico. Aún más, el nivel de dificultad de aprendizaje no puede ser deducido a partir del grado de diferencias lingüísticas entre dos sistemas lingüísticos.

Al observar investigaciones más recientes, constatamos que no existe relación directa entre la dificultad y el error, pues se comprueba en algunos casos justamente lo contrario: aspectos percibidos como una dificultad no constituían errores en la producción del aprendiz.

Además de estas cuestiones, el A.C. reafirma su abordaje estipulando la posibilidad de establecer situaciones y contextos donde deben ocurrir los errores del aprendiz. Esta hipótesis no se confirma como sabemos actualmente, pues la interlengua de este se caracteriza por la variabilidad contextual y situacional.

Para nosotros es importante señalar tales conceptos para reflexionar hasta qué punto ha penetrado la visión behaviorista en la sociedad, alcanzando también a los profesionales de la educación, lo que en muchos casos, lleva a una práctica obsoleta.

Proponemos la reflexión empezando con la siguiente afirmación: es cierto que la L1 del aprendiz es un determinante importante, pero sin embargo, no es el único. Otros factores pueden afectar a las transferencias, tal es el caso de las características individuales: edad, aspectos cognitivos, sociales, percepción de las diferencias entre la L1 y L2 y el nivel de desarrollo del aprendizaje (en general, hay mayor número de transferencia en las fases iniciales, cuando el alumno tiene poco conocimiento de la lengua).

Es necesario considerar aún, el contexto en que se encuentra el alumno, es decir, las condiciones de su aprendizaje; si tiene contacto con hablantes nativos, qué "background" cultural y lingüístico posee, el dominio de otras lenguas, etc. En otras palabras, observaremos el uso de la transferencia como estrategia de aprendizaje, como una manera de mantener la comunicación y la interacción con el grupo. Es importante señalar también las diferencias lingüísticas intrínsecas de cada lengua: diferencia de categorías de la L1 para la L2; morfemas marcados o no marcados en los términos de una y otra.

Con relación a la lengua materna, podemos decir que en condiciones normales, todos los niños llegan a adquirirla. Considerándose el aprendizaje de L2/LE observamos resultados distintos. Se sabe que aunque los aprendices estén expuestos a la L2 unos llegan a niveles diferenciados de capacidad y otros ni siquiera logran aprenderla.

Hay que subrayar la cuestión de la edad en el proceso. Cuando el niño adquiere la lengua materna parte de cero, sin cualquier noción de lo que sea una lengua, y por esto todo conocimiento nuevo es significativo, pues altera profundamente el desarrollo subsecuente. Lo mismo no se puede afirmar sobre la segunda o "n" lenguas. Por mayores que sean las dificultades con las cuales el individuo extranjero se enfrenta para comunicarse así que llega a otro país, sin conocer nada de la lengua, esta situación no tiene carácter de irreversibilidad: el hecho de poseer el dominio de una lengua ya le garantiza el funcionamiento del lenguaje, con el uso de los más diversos recursos lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresiones, etc.)

Por esto, podemos decir que la lengua materna se convierte en un recurso de conocimiento donde el aprendiz se apoyará consciente o inconscientemente para auxiliar la comunicación en la LE. Pero precisar cuando y como recurrirá a la L1 es imposible, pues dependerá de los factores formales y pragmáticos de la L1 y de la L2, además del nivel de conocimiento del alumno.

Participamos de este seminario con el objeto de discutir la cuestión de la transferencia, una de las más preocupantes para la enseñanza de lengua extranjera, y como tal, proponemos una nueva interpretación, sosteniéndonos en la forma en que abordan el problema en nuestros días de Claus Faerch y Gabriele Kasper (1988).

Las autoras ponen de relieve en el ensayo Perspectives and Language Transfer, la existencia concreta de la transferencia entre L1/L2, pero nos llama la atención la dimensión y la profundidad del estudio. La visión de transferencia como proceso, primeramente considerada por Schacter, se redimensiona, ya que se la analiza bajo distintos puntos de vista: la situación de comunicación y de aprendizaje.

Ellas proponen la diferenciación funcional de la transferencia de acuerdo con la activación en el aprendizaje, recepción y producción. Cada una de estas habilidades son estudiadas separadamente y por esto, presentan rasgos distintos de la transferencia. Se lleva a cabo la cuestión de la variabilidad en cada tipo de discurso, en definitiva hay que considerar la "performance" como un conjunto de datos (no solamente los elementos formales, sino también los no formales) en desarrollo en la producción del aprendiz. En síntesis, las investigadoras relacionan la transferencia al contexto discursivo, como está explícito en el enfoque sociopsicológico del aprendizaje.

Podemos llegar a la siguiente conclusión: la investigación en lingüística aplicada y el estudio de la misma es una necesidad para nosotros, profesores de lengua extranjera-español, si es que deseamos realizar una práctica moderna y consciente. La fundamentación teórica y metodológica está implícita en toda y cualquier práctica de aula y es justamente este estudio lo que nos da la posibilidad de comprender fenómenos comunes en el aprendizaje de nuestros alumnos. La enseñanza de lengua extranjera presenta cuestiones fundamentales relacionadas con la metodología y didáctica que todavía no se están teniendo en cuenta, pues como sabemos, nos enfrentamos con los propósitos de política comercial en cursos y escuelas de enseñanza de lengua extranjera, además de la falta de tiempo para reciclaje del profesor.

En esta perspectiva concluimos nuestro trabajo conscientes de que es necesario asumir la complejidad del fenómeno lingüístico, psicológico, cultural, sociológico, que es el estudio de la investigación interdisciplinar. El estudio constituye un camino, tal vez el único, para llegar al desarrollo de una práctica más moderna y consciente de cada uno de nosotros, profesores de español en la enseñanza a lusohablantes.

I. Concepto de literatura

Pretendemos con este trabajo reflexionar sobre algunos de los modos posibles de acercamiento a la literatura hispánica en las universidades brasileñas. Pareciera necesario comenzar definiendo que entendemos por texto literario. Según Augusto Roa Bastos:

Todo texto nos reenvía al origen arcaico de la escritura, a esa huella o trazo que se reabsorbió y esfumó sin desaparecer en la transcripción e inscripción fonética y alfabética. Y nos reenvía al mismo tiempo a uno de los tres grandes debates que dominan nuestra modernidad: el de Marx y Hegel, el de Freud y sus antecesores y perseguidores en los dominios de la psicología profunda, y el de Saussure y Derrida: es decir idealismo/materialismo dialéctico; ontología/subjetividad inconsciente; oralidad/gramatología (1)

Si aceptamos la validez de la definición anteriormente enunciada nos damos cuenta de que el problema es bastante más complejo de lo que podría pensarse. No se trata de meramente leer textos hispánicos o más/menos saber la fecha de nacimiento y muerte de algunos autores. Se trata de insertarnos en un sistema literario, y entendemos que la literatura hispánica lo es, y desde allí remontarnos al origen de la escritura conjuntamente con la reflexión sincrónica y diacrónica. Por lo tanto, implica un cambio no sólo de lengua, sino de sistema literario.

Ahora, cabría preguntarnos ¿qué es la literatura hispánica? Al intentar responder nuevamente nos surgirán algunos interrogantes. ¿Se trata de toda la literatura escrita en español o se trata sólo de aquella que responde a coordenadas previamente delineadas? En el actual momento de los estudios literarios sabemos que delimitar fronteras, segregar o priorizar un determinado discurso es siempre un ejercicio de poder, pero también sabemos que el proceso de enseñanza es casi imposible no realizar dicha operación. Nuestra opción será, entonces, caminar hacia la abertura, hacia la aceptación de todos los discursos; pues la literatura hispánica se nutre de su diversidad cultural, mítica, ideológica; no siendo un todo homogéneo. Esa es su manera de proyectarse y extrapolarse y esa es nuestra manera de entenderla. En síntesis, estamos hablando de un sistema literario compuesto por todos los textos en español, sobre el cual nosotros establecemos cortes que se relacionan con una concepción comunicativa y de intercambio entre los agentes del proceso educativo. Por lo tanto, tomamos en cuenta que la lectura, en este caso, está dirigida a un lector lusohablante, que aunque domine el español, está ingresando a un sistema con deicticos diferentes. La literatura carece de sentido si no llega al hombre o como dice Sastre se corona con "La ceremonia del espectáculo"(2). Por ello, no cabe obviar las características del lector depositario del texto.

II. Criterios educativos

Proponemos criterios que favorezcan la comunicación lingüística, creemos que todos los estudios interdisciplinarios que convergen en la formación del profesor de español deben

contribuir para su consistencia. Por eso, creemos que las opciones referidas a teorías de educación, enseñanza-aprendizaje, debieran estar determinadas desde el objetivo mayor: la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y ésta en términos de necesidades, intereses, dificultades, limitaciones y condiciones reales impuestas por el contexto.

Si partimos de la perspectiva basada en las propuestas de competencia comunicativa, y teniendo en cuenta la definición de Canale & Swain (3) de competencia gramatical como: a) competencia gramatical o lingüística-formación correcta de frases; b) competencia sociolingüística-convenciones sociales de uso apropiado de la lengua; c) competencia discursiva-conocimiento y habilidades conscientes para interactuar a través del discurso (inclusive en lengua materna); d) competencia estratégica-estrategias usadas para compensar problemas e interactuar-ya que toda competencia comunicativa (incluso en lengua materna) es relativa. Entonces, en la enseñanza de la literatura hispánica se ponen en juego todos estos atributos, especialmente los dos últimos, lo que contribuye al desarrollo de los procesos psicolingüísticos y a la consideración de contexto sociolingüístico y cultural. Esto dentro de una perspectiva consciente de uso de la lengua y de la cultura en la que ésta se inserta. Este concepto de competencia es también usado por Lozano (4) para definir el entendimiento entre dos hablantes determinado por macroestructuras, lógicas, retóricas, etc.

El abordaje comunicativo implica la procura de un modo de generar, de la manera lo más fiel posible, las condiciones reales de producción lingüística-literaria. ¿Cómo podemos aplicar este criterio a la enseñanza de la literatura? Se trata de conducir a la profundización de habilidades en la competencia escrita y en las estrategias de transferencia de información: del profesor al alumno, de los textos literarios a su comprensión cabal, de la comprensión profunda de los textos teóricos a su aplicación práctica: el relatorio permanente de estas adquisiciones entre el alumno y el profesor y entre los estudiantes como totalidad. Este abordaje implica una posición clara frente a lo que significa el "saber" y las relaciones de poder que se establecen en los procesos de adquisición. La propuesta con la que trabajamos, es la de que esto es un proceso colectivo, entendiendo esto a partir del esfuerzo individual en una primera etapa y de la discusión de los conocimientos adquiridos en una segunda. Este es el cauce natural de sedimentación de los saberes y la manera más fácil y productiva de ampliarlos e infundirles "utilidad" social. O sea, ¿para qué nos sirve conocer la literatura hispánica o dominar este tipo específico de conocimiento? Creemos que, en primer lugar, para acceder reflexivamente no sólo a los textos literarios en español, sino a los textos "de la vida" y en segunda instancia, para aprender a desarrollar una práctica de lectura productiva, capaz de generar textos que den cuenta con rigor argumentativo del objeto estudiado.

III. Proceso de enseñanza

III.1. Criterios de selección

Tomando en cuenta nuestra opción por la aceptación de todos los discursos y que el proceso está dirigido a hablantes nativos del portugués, nuestro criterio va a estar determinado por la apertura y el encuentro. De esta manera, es fundamental que las obras puedan generar una dialéctica de recepción cultural o experimental y así posibilitar estudios críticos relacionados con las isotopías textuales. Es importante que en el momento de seleccionar obras correspondientes a los distintos períodos, se tomen en cuenta las distintas

enunciaciones existentes. De este modo, se amplía la gama y se abren las posibilidades de líneas diferentes al interior de un mismo curso.

III.2. Motivación

Algunos métodos empleados en nuestras clases son películas, textos afines, músicas; pero por sobre todo contactos analógicos tanto con la realidad brasileña como con su literatura. Creemos que una fuente de encuentro y motivación es la generación de una competencia común. De ahí la importancia del trabajo intertextual. Por ejemplo, entre La guerra del fin del mundo de Vargas Llosa y Os Sertões de Euclides da Cunha.

III.3. Modos de acercamiento al texto

Básicamente trabajamos en tres niveles: acercamiento contextual (estudiamos las características del contexto a nivel sincrónico y diacrónico y las relacionamos con Brasil); análisis textual con apoyo en las distintas teorías literarias (semiótica, recepción, imaginarios sociales, deconstrucción, feminismo, etc.), la teoría se elige de acuerdo a los cursos y a los textos específicos tratados; análisis comparativo con apoyo en la intertextualidad.

III.4. Metodología

Nuestro trabajo en este terreno, al igual que en los anteriores, es establecer el más amplio espectro de métodos que faciliten un acercamiento definido a la literatura hispánica. Algunos de ellos son:

- reescritura de trabajos;
- lecturas comentadas generando debates;
- incorporación de otros lenguajes como el cine o el teatro, no sólo a nivel de motivación sino de análisis comparativo;
- trabajo de oficina (individual y grupal) durante la clase, con apoyo directo del profesor;
- investigación con bibliografía de apoyo con el objetivo de preparar las condiciones para la creación de artículos personales.

III.5. Evaluación

Entendemos la evaluación como un proceso más del aprendizaje y no como su fin último; por lo tanto se incorpora activamente durante todo el período académico. De esta manera, adquiere un carácter progresivo (cada vez los objetivos a alcanzar serán de una complejidad mayor); constante (desde el comienzo del semestre hasta el último día de clase el estudiante está en un proceso de autoevaluación apoyado con la evaluación del profesor) y sistemático (responde a reglas conocidas por ambos componentes del proceso educativo).

IV. Trabajos especiales

IV.1. Los cursos optativos utilizando la interferencia español-portugués

Durante dos semestres hemos tenido la experiencia de realizar cursos optativos de literatura en español (Literatura Hispanoamericana de Mujeres y Teatro Hispanoamericano) abiertos a la comunidad universitaria. Los resultados han sido extremadamente estimulantes. La zona de interferencia que existe entre el español y el portugués posibilita un entendimiento (no manejo) de la otra lengua; por eso se permite que los estudiantes que no son de español puedan hacer sus trabajos y pruebas en portugués. Esto posibilita que estudiantes que no dominan el español se puedan acercar a la literatura hispánica con textos en la lengua de origen (es importante seleccionar obras donde lo prioritario no sea el uso de criollismos). Estos cursos generan una dinámica nueva de aprendizaje de la cultura y una fuerte necesidad de estudiar la lengua. (Alumnos de estos cursos han comenzado a tomar de modo sistemático cursos de lenguas). Por lo tanto, esta manera de enfocar los cursos optativos cumple el doble objetivo de difusión de la literatura hispánica y de estímulo al aprendizaje del español.

IV.2. El teatro enseñado a nivel práctico y teórico

Sabemos que el teatro tiene una doble dimensión como texto literario y como espectáculo:

Una obra de teatro es en realidad la obra de una obra, el producto de un producto... La obra teatral es la obra dramática puesta en contacto con nuevos agentes y nuevos medios de producción, los que echan a andar un proceso que acabará haciendo de ella otra cosa, un espectáculo (5).

Entendemos que desde su origen (a través del lenguaje de las acotaciones) incorpora ambas dimensiones. Por ello, hemos pensado que un curso de teatro debe posibilitar un acercamiento integral. Actualmente, y en esta línea, estamos realizando un curso de Teatro hispanoamericano que se divide en tres partes:

- Una teórica con lecturas y análisis de obras. Utilizando, para ello, elementos teóricos semióticos y de contextualización del modo de enunciación presentado por el autor. Por ejemplo, el teatro del absurdo en El velero en la botella de Jorge Díaz.
- Una práctica donde los estudiantes realizan ejercicios de los distintos métodos estudiados, a modo de ejemplos el de Stanislavsky para el realismo psicológico y el de Brecht para el teatro político.
- Una tercera que cumple el rol de unificar las dos anteriores es la escenificación de una escena de alguna de las obras estudiadas. Esto implica la unificación de prácticas que, en un comienzo, parecían de una conexión relativa.

IV.3. Valoración de la investigación y la creación de discursos personales

A través de Encuentros donde los estudiantes puedan presentar sus trabajos creativos o de investigación. Por ejemplo, este año realizados un Encuentro con Neruda que posibilitó la presentación de un fragmento de Joaquín Murieta y de análisis críticos de poemas previamente recitados.

IV. 4. El curso pensado como taller de escritura/reescritura

El curso de Literatura Española Contemporánea, por ejemplo, se está dando a partir de una problemática de la lectura; pero no desde un punto de vista meramente teórico, sino desde el de su ejecución en una práctica singular. Los alumnos, con la ayuda del profesor, discuten los textos del programa: ensayos, novelas, teatro y poesía. Posteriormente, y en base a cada una de las creaciones, los alumnos producen textos que son leídos y cuestionados conjuntamente; el profesor, teniendo en cuenta dicha discusión, los devuelve para ser reescritos.

Otra línea, dentro de este mismo trabajo, es incentivar la publicación de la producción de los alumnos, ya sea en sus propias revistas o en las que generan instituciones de apoyo a la investigación con el *Núcleo de Apoio à Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (Napp)*.

Plantearnos el método comunicativo para la enseñanza de la literatura hispánica a lusohablantes implica un desafío, pues subvierte los métodos tradicionalmente empleados donde el estudiante es concebido como receptáculo pasivo de conocimientos. Los integrantes del proceso de enseñanza, dentro de esta nueva concepción, se convierten en coautores de una praxis donde la responsabilidad es compartida igualitariamente; posibilitando que todos, dentro de una instancia democrática, den y reciban conocimientos.

NOTAS

1. Augusto Roa Bastos (*Algunos núcleos generadores de un texto narrativo*. *Revista Escritura*, De. Lisboa: Venezuela) P. 167.
2. Jean Paul Sartre usa este concepto en *¿Qué es la literatura?* (Editorial Losada: Buenos Aires, 1950).
3. In: SAVIGNON, S.J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Texts and contexts in second language learning. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley, 1983. Citado por CURCIO CELIA, Maria Helena, "Objetivos dos cursos de letras para a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil". In: BOHN y VANDRESEN (org.). *Tópicos de lingüística aplicada*. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, Editora de UFSC, 1988.
4. Lozano usa este concepto en Lozano, Marín y Abril. *Análisis del discurso* (Cátedra: Madrid, 1986).

5. Rojo, Grínor. **Muerte y resurrección del teatro chileno 1973-1983** (Ediciones Michay, Madrid, 1985) P. 167.

Semejanzas y diferencias que dificultan la enseñanza del español en Brasil

Maria Leonisa Nuñez Sánchez

Annita Alvarez Parada

Una lengua no puede ser estudiada sin la integración de tres elementos básicos: lengua, cultura y sociedad, pues los componentes socioculturales constituyen un pilar imprescindible en el aprendizaje de una lengua.

La enseñanza del español en Brasil viene experimentando desde hace algunos años un creciente desarrollo. Eso se debe a varios factores como: el intercambio intelectual y comercial, la proximidad con los países hispanoamericanos, sus relaciones sociales y gubernamentales y el interés por las culturas española e hispanoamericana, esta última más próxima a la nuestra, tanto en el campo moral como en el histórico y cultural, pero con la misma raíz latinoibérica.

Como sabemos las dos culturas son oriundas de esa misma raíz latinoibérica pero el portugués de Brasil se diferencia del de Portugal por los influjos de otros pueblos, donde debemos destacar principalmente el negro que fue traído de África y el indio que era autóctono del país y que dejaron sus huellas en el portugués de Brasil, principalmente en el léxico.

El indio encontrado por los descubridores portugueses en Brasil era distinto al indio encontrado por los españoles en las otras partes de América Latina: en cuanto éste nos presentaba una civilización bastante avanzada y organizada, el de Brasil vivía primitivamente en núcleos pequeños (tribos) constituidas por "ocas" (chozas) bajo una organización familiar. Sacaban su sustento de la naturaleza, dedicándose a la caza y a la pesca. Tenían su propio lenguaje el tupí que se hablaba en casi toda la costa y llegó a dividir su espacio con el portugués que era la lengua oficial, la de las ciudades mayores, en cuanto el tupí era la lengua familiar transmitida de padres a hijos como instrumento de lo cotidiano y que hasta finales del siglo XVII es la lengua general, estudiada por los misioneros Jesuitas para mejor catequizar a los indios, y de la cual llegaron a hacer una gramática y un diccionario. Pero la lengua más culta, instrumento de una civilización superior, fue ganando terreno a la lengua primitiva y la empujó para el interior más lejano pues sus hablantes, los indios, no se sometían a esa superioridad y a las órdenes de los portugueses que querían esclavizarlos.

Hoy día esa lengua que fue hablada en casi todo Brasil está aislada en pequeñas regiones de la Amazonia donde se usa ya tan modificada que pasó a conocerse como el dialecto nheengatu, usada principalmente por los indios parintintin en Alto-Machado, afluente del río Madeira.

De tan larga convivencia entre el tupí y el portugués han quedado huellas no sólo en la manera de hablar sino, principalmente, en el vocabulario brasileño. El idioma aquí ganó millares de voces nuevas procedentes de la lengua tupí tanto en nombres propios y apellidos: Iracema, Paranaguá, Guanabara (bahía de Río de Janeiro), Paquetá (una isla), Tieté (río que corta São Paulo); como en nombres de animales: Jibóia, Jararaca (culebras), Jacaré (cocodrilo), piranha (pez del Amazonas), saúva (hormiga gigante); o nombres de vegetales:

capím (hierba), abacaxi (piña), cipó (liana), jacarandá, jequitibá, peroba (maderas de ley), mandioca (raíz comestible); o nombres de enfermedades: catapora (viruela loca); y fenómenos naturales: piracema (desobe de los peces), pororoca (encuentro del río con el mar).

El otro elemento que entró en contacto íntimo con el portugués de Brasil, como ya dijimos, fue el negro africano, traído como esclavo por la necesidad de brazos que trabajasen la tierra. Los negros de África, principalmente los del grupo guineo-sudanés y los del barito, pasaron a ser considerados factor esencial en la vida económica del país.

Entre las lenguas habladas por ellos debemos destacar el nagó o yorubá (grupo sudanés) hablado en Bahía y el quimbumbo (grupo banto) hablado en varias provincias. Esta última parece haber ejercido más influencia en el portugués de Brasil, porque era hablada por un número mayor de personas.

Los negros trabajaban principalmente en la agricultura y en la mineración y las mujeres en los trabajos domésticos, contribuyendo ambos para la formación de nuestra nacionalidad.

Como ocurrió con el tupí, también la influencia africana en nuestra lengua se dió principalmente en el vocabulario, como por ejemplo, en nombres geográficos: Bangú (barrio de Río de Janeiro), Caxambú (ciudad), Guandú (río); nombres de dioses de la magia negra (Exú, Iemanjá, Ogun, Oxum); macumba (religión africana), candomblé (rito de la macumba); músicas y bailes: batuque, samba, maracatú, berimbau (instrumento musical); alimentos: acarajé, angú, mugunzá, vatapá (comidas típicas); animales: camundongo (ratoncito), marimbondo (insecto alado); árboles y plantas: dendé (una palmera de cocos), inhame (raíz comestible); enfermedades: calombo (pequeño vulto), cachumba (papera); objetos de uso: cachimbo (pipa), miçanga (canutillo de adorno); condición social: moleque (pillo), mucama (criada), molemo (andrajoso), caçula (el más pequeño de los hijos), etc.

Podríamos reconocer aun la presencia del elemento extranjero; pues desde el descubrimiento de Brasil, las invasiones de holandeses, ingleses y franceses se sucedían marcando su presencia en nuestra lengua, arquitectura, costumbres, etc. Más tarde, las emigraciones de trabajadores, que buscaban el futuro en el nuevo continente, también nos dejan algo de su cultura, como los alemanes, suizos, italianos, españoles, japoneses y otros. Estos emigrantes escogen para radicarse las regiones de Brasil que más se asemejan a las suyas pero con la ventaja de un clima más ameno y de tierra virgen. Se establecen principalmente en el Sur del país, casi siempre en núcleos, donde dejan, como ya hemos dicho, la marca de sus culturas, pues aunque están bajo las leyes del gobierno de Brasil, tienen libertad para practicar su religión, sus fiestas, sus costumbres, etc.

Como podemos ver Brasil es un país que podríamos llamar multicultural, pues su población es oriunda de varias culturas pero que tiene como punto de unión la lengua portuguesa que es el idioma nacional y que, si lo comparamos con las demás lenguas extranjeras existentes en el planeta, es la que más se asemeja al castellano, y tal vez sea esa semejanza la culpable de que hasta muy recientemente no se le haya dado al español su verdadera importancia en nuestro país. Pero en la lucha que en los últimos años se libra por

el intercambio de los mercados, español, hispanoamericano y brasileño, es absolutamente necesario que haya por lo menos un número suficiente de personas que conozcan razonablemente las dos lenguas y sus elementos socioculturales en los más diversos grados. Sin embargo esa conciencia social y comercial ha surgido en este país muy lentamente, pues fue difícil concienciar a los políticos y gobernantes de que el español es una lengua distinta y que no por diptongar las vocales, o dar una entonación diferente al portugués, ya se sabe hablar español. Lo que ocurría era que con la proximidad fronteriza de los hispanohablantes, que en su mayoría son bilingües o que, a veces, desarrollan otra forma de expresión, que podríamos llamar "portuñol" o "españolés", a los oídos del pueblo inculto resultaba muy fácil y comprensivo el español de esos hablantes diseminando por lo tanto esa idea completamente errónea de que el español era tan fácil que no había necesidad de estudiarlo. Claro es, como ya hemos dicho, que ese enfoque resulta del poco o ningún conocimiento académico de las lenguas en cuestión, pues sabemos que existe desde hace mucho tiempo en nuestro país la figura del profesor universitario y del hispanista, personas interesadas en estudiar y divulgar las particularidades de esa lengua y de esa cultura y que conocen las dificultades que puede encontrar el hablante del portugués frente al español y vice versa.

Sabemos que el estudio de una lengua, desde hace mucho tiempo no se puede hacer aisladamente. En general hoy día, son los métodos comparativo y contrastivo los que se aplican para dicho estudio.

Entre las lenguas románicas las que mejores oportunidades ofrecen para ese trabajo son el español y el portugués, pues las reciprocidades entre esas dos lenguas son mayores que las encontradas entre las demás del mismo tronco. Podemos, incluso, encontrar frases portuguesas perfectamente idénticas a las españolas. Ej.: Esta revista está interesante.

Considerando esas afirmaciones, creemos que, una de las primeras cosas que el profesor debe hacer ver a sus alumnos es que el sistema fonético es prácticamente igual. La diferencia es que en portugués además de las vocales encontradas en el español, existen dos vocales abiertas y cinco nasales. Las nasales cuando forman el diptongo final *ão* se constituyen en uno de los más grandes problemas de pronunciación para los hablantes españoles que quieren aprender nuestra lengua. Otro grand problema se presenta con la vocal abierta ó frente a su correspondiente cerrada ô. Ej.: La palabra *coração* (corazón), en general es pronunciada por los españoles *corazao* y entre las palabras *avô* (abuelo) y *avó* (abuela) no consiguen pronunciar la forma abierta portuguesa. Estas dificultades pueden ser comprobadas cuando oímos hablar a españoles que residen en Brasil desde hace treinta o cuarenta años, y que antes de venir ya habían adquirido su lengua materna. Es interesante señalar que tal no ocurre con los que aquí llegaron en tierna edad.

En lo que se refiere a las consonantes españolas y portuguesas encontramos diferencias marcadas en la pronunciación de algunas como la *z*, la *ch*, la *j*, la *rr* y la *v* que a veces son la causa de algunas interferencias anecdóticas en ambas lenguas, de las cuales podemos citar: "Quiero un sandwich de jamón. Sería comprendido por el hablante brasileño como "Quero un sandwich de Ramón". En la frase portuguesa "Dá-me um pouco de arroz", el hablante español entendería "Dame un poco de ajos", y aún en "Llama a Vanda" el brasileño pensaría que se quiere llamar a una banda de música.

Debemos destacar también, algunas diferencias chocantes al oído, respecto a la acentuación tónica (heterotónicos).

Ej.:	español	portugués
	at <u>m</u> ósfera	atmos <u>f</u> era
	democr <u>a</u> cia	democr <u>a</u> cia
	al <u>g</u> uien	al <u>g</u> uém

En el campo de la morfología el profesor debe señalar el problema del género de algunos sustantivos entre las dos lenguas (heterogénicos).

Ej.:	español	portugués
	el árbol	a árvore
	la sal	o sal
	la nariz	o nariz
	el lenguaje	a linguagem
	la miel	o mel
	el puente	a ponte

Por lo que se refiere al artículo, éste se contrae en ambas lenguas con las preposiciones **a** y **de**, pero en el portugués encontramos más contracciones con otras preposiciones que pueden causar interferencias en la comunicación para el español. Ejs.: O livro é dos alunos. El hablante español comprendería "El libro y dos alumnos". Dos en la frase portuguesa corresponde a **de + los**.

En "Ele é calvo, pelo menos", la frase no significa que él es calvo porque tiene poco pelo y sí que "Él, por lo menos, es calvo".

La colocación de los pronombres también varía un poco entre las dos lenguas, pues en el portugués "formal" no se puede empezar un período por un pronombre oblicuo, aunque tal ocurra en el lenguaje popular de Brasil. Ej.: "Dá-me esse livro" (formal) preferible a "Me dá esse livro" (coloquial).

Existe otra colocación de pronombres que no hay en español, la "mesóclise". Es el uso del pronombre en el medio del verbo. Esto ocurre en las formas del futuro y condicional porque el portugués formal no ha olvidado su origen analítico. Ej.: Depois, explicar-te-ei melhor o assunto.

Los verbos generalmente pertenecen a las mismas conjugaciones pero a veces hay divergencias como por ejemplo:

español	portugués
batir (3ª. conj.)	bater (2ª. conj.)
caer (2ª. conj.)	cair (3ª. conj.)

En portugués encontramos en el Indicativo el pluscuamperfecto simple: **comprara**. Este tiempo funciona como imperfecto del Subjuntivo en español.

Ej.: E se mais rápido chegara, lá estaria.
Y si más rápido llegara, allá estaría.

Otra divergencia es el uso del verbo auxiliar de la voz activa que en español es **haber** y en portugués es **ter** (tener), lo que resulta una de las grandes dificultades para los que aprenden el español en Brasil.

Ej.: **He** visto mucha gente en missa.
Tenho visto muita gente na missa.

Otra diferencia es que en portugués tenemos el Infinitivo personal que no existe en español.

Ej.: Fui com minha filha **para comprarmos** roupas.
Fui con mi hija **a comprar** ropas.

En cuanto a los adverbios, encontramos **cerca**, palabra que en portugués tiene como primer significado **valla**, **tapia** que nos demuestra la confusión del hablante brasileño al oír una frase como: "Estoy cerca de ti".

En lo que se refiere al adverbio **temprano** cuya forma en portugués es **cedo** puede ser completamente incomprensible para la mayoría de los hispanohablantes escuchar una frase como: "Ele passou cedo".

Muy interesante es lo que nos presenta el vocabulario pues encontramos en las dos lenguas palabras que se escriben de la misma manera pero que tienen un significado muy distinto, como el grupo que sigue y que nos da una secuencia muy interesante (heterosemánticos).

Ej.:	español	portugués
	tapado	coberto
	cubierto	talher
	taller	oficina
	oficina	escritório
	escritorio	escrivantina

Estas y otras palabras pueden causar problemas en la comunicación y a veces dan lugar a chistes como el de una señora brasileña que fue a comprar una madeja de hilo de bordar y pidió una "meada azul" y el del chico que pedía en una tienda un abrigo más "largo" y cada vez se lo traían más y más largo, y lo que quería era en realidad uno más ancho.

Lo mismo ocurre con los españoles en Brasil. Podemos señalar, entre algunos ejemplos, el de una chica que fue invitada por una familia brasileña a cenar y, queriendo alabar la comida dijo que la cena estaba "exquisita", lo que en portugués significa "rara" y

“mala”. Otro caso es el de un señor que dijo que iba a “pegar los sellos, lo cual fue entendido como “buscar” los sellos.

Los ejemplos de las interferencias son interminables y, en general, muy divertidos, pero son una de las causas que hacen que dos lenguas tan semejantes presenten tantas dificultades en su aprendizaje, pues esta gran similitud crea obstáculos para la enseñanza.

Con este pequeño y resumido estudio intentamos mostrar que a través de los métodos comparativo y contrastivo se puede llevar el alumno de español a una mejor comprensión y aprendizaje de la lengua castellana en Brasil.

Participación efectiva del alumno en el aprendizaje: una propuesta metodológica para el abordaje de textos dirigidos al vestibular

Cleudene de Oliveira Aragão

Actualmente, además de los cursos de conversación, los profesores cuentan con un nuevo espacio en el mercado de trabajo: los cursos preparatorios al examen de español para ingreso en la Universidad -el vestibular.

Estos cursos se dan en grupos especiales (los que funcionan en ritmo intenso, con duración de seis meses -llamados "Cursillos") y en grupos normales (los que funcionan en el último año de Bachillerato, junto a las demás asignaturas del curriculum). Para los dos casos hay clases, una vez a la semana (con un total de seis horas mensuales), y los profesores las imparten siguiendo manuales que son, en su mayoría, por ellos mismos elaborados.

Estos manuales generalmente se componen de tres enfoques básicos: explicación gramatical, batería de ejercicios y textos. Para las clases se suele seguir un plan semejante: explicación de un punto gramatical, estudio de los ejercicios inherentes a él y abordaje del texto de la unidad, con la lectura y traducción por el profesor y su interpretación con el grupo.

Uno sabe que, a estos alumnos, generalmente no se les exige conocimientos específicos en la expresión escrita, ni en la oral, tampoco en la comprensión auditiva; sino que deberán demostrar su capacidad de ejercitar la gramática, el vocabulario y la comprensión lectora propios del "vestibular".

La comprensión lectora es uno de los aspectos que más se pone de relieve para que el alumno obtenga buenos resultados en el examen de vestibular. Según se aprecia en la recopilación "Modelos de Examen de Español - El Vestibular en las Universidades Brasileñas" que la Consejería de Educación de la Embajada de España ha editado este año, el porcentaje de cuestiones directamente relacionadas con la interpretación de textos va de un 20% hasta casos en que llega al 100%. Como datos importantes se debe señalar que en varias universidades brasileñas, el examen de español no presenta un único texto, sino dos, tres y aún cuatro textos, como en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul en su primer examen de 1994. Hay casos, como el de la UFRJ, en que se exige transcripciones del texto, y como el examen de la segunda etapa de 1994, de la Universidade Federal de Goiás, en el que incluso se le exige traducción (veáanse adjuntos).

Los ejemplos presentados corroboran la influencia primordial de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje dirigido al vestibular.

Fruto de un proceso iniciado este año, con veinte alumnos del último año de Bachillerato (también llamado "Pré-Vestibular") del Colegio Batista Santos Dumont de Fortaleza, esta propuesta metodológica presenta técnicas que pueden incrementar el desarrollo de la comprensión lectora, sin olvidar los aspectos gramatical y léxico intrínsecos a la interpretación textual y buscando siempre una participación efectiva del alumno.

Ese proceso de comprensión lectora se divide en cuatro fases: **introducción, traducción progresiva, interpretación gradual y enfoque gramatical.**

El período de **introducción** equivale al método ya existente, es decir, en esta fase inicial el alumno no participa de la traducción, puesto que apenas conoce la lengua española, aunque ya contribuya a la interpretación de los textos.

La **traducción progresiva** consiste en que los alumnos, a cada encuentro, realicen la traducción de los textos del manual o de exámenes pasados de Vestibular, pero en el comienzo parcialmente. El proceso empieza con el reparto de las oraciones del texto, entre los alumnos, en que cada uno se le hace responsable por la traducción de una o dos oraciones. Cuando todos están listos, el primer alumno inicia la traducción del texto, luego el segundo sigue, y así, todo el grupo participa de este trabajo, hasta que el último alumno haya contribuido con su parte.

Con el paso del tiempo, las actividades de traducción pasan de una sola oración a párrafos, y luego al texto completo. Algunas veces los alumnos trabajan en parejas; en otros momentos se trabajan dos o tres textos distintos en una misma clase distribuyéndolos entre el grupo. El papel del profesor se limita a aclarar palabras de las que los alumnos no lograron deducir su significado dentro del contexto, así como también a explicar las expresiones idiomáticas que no presentan traducción estricta en lengua portuguesa.

La traducción progresiva se hace con el objeto de que el alumno, a través de los ejercicios propuestos, impulse su capacidad de realizar por sí solo la traducción de un texto, ya que en el examen de vestibular, no podrá contar con la orientación de su profesor.

La fase de **interpretación gradual**, a priori, intenta preparar al alumno para la comprensión del sentido general del texto, pero, a posteriori, se preocupa de prepararlo para que pueda contestar adecuadamente a las cuestiones relativas a la interpretación de textos, presentes en el examen del vestibular. Este proceso sigue las mismas técnicas de la traducción progresiva: un avance gradual a cada encuentro. En el principio, se interpretan oraciones, luego fragmentos; se establece la relación entre el título y el tema central del texto; hasta que se llegue a su estudio completo.

La **interpretación gradual** no excluye la **traducción progresiva**, sino la completa. Las dos pueden realizarse concomitantemente.

La cuarta fase del proceso de desarrollo de la comprensión lectora es el **enfoque gramatical** que consiste en aplicar y/o reconocer cada asunto gramatical estudiado en la clase dentro del texto correspondiente. Desde el punto de vista cronológico, esta parte no exige un momento propio en el proceso, sino aparece en todos los momentos como complementación a las otras etapas.

No hay períodos de tiempo determinados para la aplicación de las técnicas propuestas en cada fase de esta metodología. Sólo el profesor podrá definir el momento conveniente para que los alumnos venzan una etapa e inicien la próxima; de acuerdo con los resultados obtenidos por el grupo.

Este trabajo no tiene la pretensión de ser la clausura de la discusión sobre el asunto, tampoco el punto de llegada, sino el surgimiento de un camino más que se puede indicar para volver las clases de comprensión lectora más productivas, dinámicas y participativas a los alumnos que se preparan para el examen de español del Vestibular.

BIBLIOGRAFÍA:

LEAL, César O. Barros. Lengua Española para el examen de ingreso. Batista Vestibulares, Fortaleza, 1994 (98 págs.).

DÍAZ, Rafael Fernández. Modelos de Examen de Español. El Español en las Universidades Brasileñas. Brasilia, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, 1994 (75 págs.).

Segunda Etapa/Ene 94

Leia a letra da canção *Imaginar* gravada por Keko Yung, do original Inglês *Imagine*, de John Lenon. Las cuestiones 1, 2 y 3 se refieren a ella.

Imaginar un mundo
sin cielo que buscar
vivir el hoy
camino a la verdad
imaginar las personas
libres al fin.

Y pensar que la vida
es de todos por igual
somos parte de un gran sueño
que la tierra unida está.

Imaginar el hambre
dejando paso al pan
nada por que odiarse
el mal a nuestros pies
morir según los destinos
libres al fin.

Imaginar consenso
porque no tratas tú
naturaleza unida
a un hombre sin banderas
imaginar las personas
libres al fin.

Questão nº 1

Traduzca las dos primeras estrofas.

Questão nº 2

Reescriba, en portugués, la última estrofa en prosa.

Questão nº 3

Transcriba la primera estrofa colocando los verbos.

- A) imaginar - en el pretérito indefinido;
- B) buscar - en el pretérito imperfecto del subjuntivo;
- C) vivir - en el gerundio.

Lea el siguiente párrafo. Las cuestiones 4, 5 y 6 se refieren a él.

Las frases "¿qué mosquito te picó?" y "a este ni los mosquitos" en la sociedad hondureña son frases de doble sentido que apuntan a una situación social concreta de vida y una actitud frente a ésta. Cuando el mosquito (zancudo) pica, es que la inquietud nace en forma de idea, o cuando el deseo se transforma en emprendimiento explícito de algún objetivo. Ese mosquito es una fuerza interna

que hace actuar positivamente. Cuando "... ni los mosquitos" es la expresión del adormecimiento frente a la vida, cuando el veneno llega y no hay capacidad de acción, el deseo se muere y las aspiraciones no alcanzan ni para callar el zumbido. Así se nos aparecen dos clases: 1) a los que les pica, y 2) a los que no les pica. Por eso en cierto tipo de ocasiones es inevitable que surja la pregunta ¿... y a vos te pica? o ¿qué te pica?

Manuel Chaves Borjas. Tiempo. Tegucigalpa, 17.09.1992.

Questão nº 4

Escriba, en portugués, el sentido que tienen en el texto las frases:

A) ¿Qué mosquito te picó?

B) A este ni los mosquitos.

Questão nº 5

Haga, en portugués, dos preguntas cuyas respuestas pueden encontrarse, explícitamente, en el texto.

Questão nº 6

Para cada uno de los puntos señalados más abajo, extraiga del texto (si hubiera) una frase que incluya el término indicado, subrayándolo.

A) pronombre personal usado como:

a) sujeto =

b) complemento indirecto =

B) verbo usado en la:

a) voz pasiva =

b) forma reflexiva =

c) auxiliar =

C) palabra que funciona como

a) adverbio =

b) preposición =

c) conjunción =

Questão nº 7

En las siguientes frases hay algunos usos correctos del pronombre y otros erróneos. Identifique estos últimos y sustitúyalos por las formas correctas.

A) decíamelo =

B) me decíalo =

C) se me cae el sombrero =

D) al niño yo lo quiero =

E) vosotros vos amáis =

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Vestibular 1994/1º

ESPANHOL

Instrução: As questões de números 36 a 43 referem-se ao texto abaixo

01 REGÁLESE UNA NOCHE CON ESTRELLAS

02 Estire su fin de semana. Como en otras ocasiones, salga a hacer un poco de turismo

03 por su zona preferida. Seguro que en España le queda todavía mucho por descubrir.

04 Luego, en lugar de regresar a casa cuando mejor lo está pasando, permítase el lujo

05 de continuar la diversión.

06 Acuérdese de las estrellas. Aproveche que vive en un país con una infraestructura

07 hotelera realmente envidiable.

08 Pasar una noche en un Parador de Turismo o en cualquiera de los hoteles de lujo re-

09 partidos por todo nuestro territorio no le supondrá ningún gasto excesivo. Tenemos es-

10 trellas de todos los gustos, a precios sorprendentes.

11 Así, usted podrá disfrutar el fin de semana el doble.

36. Considere as seguintes afirmações sobre o texto:

I - Na Espanha, o céu é muito estrelado

II - Na Espanha, ha hotéis de todas as categorias

III - Na Espanha, tudo está por descobrir

IV - Na Espanha, as pousadas são econômicas

Quais estão corretas?

(A) Apenas I

(B) Apenas II

(C) Apenas I e II

(D) Apenas I e IV

(E) Apenas II e III

37. Pode-se inferir do texto que seu objetivo é sugerir ao leitor que

(A) se divirta despreocupadamente

(B) economize dinheiro

(C) recorde sempre as estrelas

(D) conheça a rede hoteleira do país

(E) faça muito turismo

38. A expressão "el doble" em "Así, usted podrá disfrutar el fin de semana el doble"

(l.11) refere-se a

(A) estrelas/passeio

(B) luxo/diversão

(C) passeio/hotel

(D) turismo/feriadão

(E) luxo/passeio

39. A melhor tradução de "envidiable" (1.7) é
(A) inviável
(B) invejável
(C) importante
(D) ímpecável
(E) inimaginável
-
40. A melhor tradução de "Regálese" (1. 1) é
(A) Presenteie-se
(B) Permita-se
(C) Deleite-se
(D) Busque-se
(E) Procure-se
-
41. A palavra "luego" (1.4) indica una referênciã de
(A) afirmação
(B) contraposição
(C) modo
(D) tempo
(E) consequência
-
42. Se o texto fosse dirigido a "vosotros", a forma verbal correta de "permítase" (1.4)sería
(A) permitidle
(B) permitidles
(C) permítanse
(D) permitios
(E) permitan
-
43. A palavra "su" em "Estire su fin de semana" (1.2) refere-se a
(A) ellos
(B) él
(C) usted
(D) ella
(E) ustedes
-

Instrução: As questões de números 44 a 52 referem-se ao texto abaixo

- 01 Parece una flaquita del montón, paliducha, desteñida, ni fea ni linda, que usa ropa de
02 segunda mano y repite sin chistar las rutinas de la pobreza. Como todas vive prendida
03 a los novelones de la radio, los domingos va al cine y sueña con ser Norma Shearer y
04 todas las tardecitas, en la estación del pueblo, mira pasar el tren hacia Buenos Aires.
05 Pero Eva Duarte está harta. Ha cumplido quince años y está harta: trepa al tren y se
06 larga.
07 Esta chiquilina no tiene nada. No tiene padre ni dinero. Ni siquiera tiene una memo-
08 ria que la ayude. Desde que nació en el pueblo de los Toldos, hija de madre soltera,
09 fue condenada a la humillación, y ahora es una nadie entre los miles de nadie que los
10 trenes vuelcan cada día sobre Buenos Aires, multitud de provincianos de pelo chuzo y
11 piel morena, obreros y sirvientas que entran en la boca de la ciudad y son por ella de-

50. O diminutivo -ucha de "paliducha" (l.1) sugere
- (A) piedade
 - (B) carinho
 - (C) indiferença
 - (D) ofensa
 - (E) antipatia
-

51. A frase "son por ella devorados" (l.11 e 12) pode ser substituída, sem alterar o sentido, por
- (A) ella se los devora
 - (B) ella se devora
 - (C) ella los devora
 - (D) ella se lo devora
 - (E) ella les devora
-

52. Considerando o contexto, o oposto de "nadie" (l.9) é
- (A) alguna
 - (B) ninguna
 - (C) ninguno
 - (D) algún
 - (E) alguien
-

Instrução: As questões de números 53 a 61 referem-se ao texto abaixo

- 01 ¿Qué es un video? Se podría definir como un aparato reproductor de la imagen que
02 se recoge en una cinta magnética. O de una forma comparativa, es a la imagen lo que
03 el magnetófono es al sonido. De hecho es casi tan sencillo como este último aparato.
04 El video está implícitamente relacionado con el televisor, pues es a través de éste co-
05 mo se podrán ver las imágenes; pero para grabarlas ni se necesita, pues el video se
06 puede enchufar directamente a la red proveniente de la antena. Además la televisión
07 no es más que una de las fuentes posibles de imagen, ya que, si bien podemos grabar
08 los programas que en ella aparecen, también podemos utilizarla para ver unos conte-
09 nidos diferentes (películas de cine, formativas...) que obtendremos de cintas previamen-
10 te grabadas.
11 Pero uno de los grandes incentivos que presenta el video, aparte de la posibilidad de
12 grabar programas de la televisión o ver cintas grabadas, es el de poder hacer cine en
13 casa, de una forma muy sencilla. Para ello se necesitaría un equipo completo de fil-
14 mación y reproducción, los cuales están poco extendidos a nivel popular, dado su to-
15 davía elevado precio.

-
53. De las afirmaciones abajo, ¿cuál es la única que NO está de acuerdo con el texto?
- (A) El video puede ser acoplado al televisor
 - (B) El video no necesita del televisor para producir imágenes
 - (C) El video puede grabar imágenes directamente de la antena
 - (D) En el video se usan cintas magnéticas
 - (E) En el video se graban programas televisivos

54. Decir que el video "es a la imagen lo que el magnetófono es al sonido" (l. 2y 3) significa que
- (A) cada uno, según la ocasión, supera su valor
 - (B) uno depende del otro para tener valor
 - (C) ninguno tiene alguna importancia
 - (D) uno es , en realidad, superior al otro
 - (E) ambos tienen funciones análogas entre si
-
55. La posibilidad extra que ofrece un video, según el texto es
- (A) hacer cine en casa
 - (B) grabar programas de la tele
 - (C) asistir películas de cine
 - (D) ver películas formativas
 - (E) utilizar cintas magnéticas
-
56. El término "enchufar" (l. 6) equivale, en portugués, a
- (A) aproximar
 - (B) apoiar
 - (C) puxar
 - (D) encostar
 - (E) conectar
-
57. El término " Además" (l.6) podría ser traducido al portugués como
- (A) Além disso
 - (B) A mais
 - (C) Demasiado
 - (D) Ao invés
 - (E) Excessivamente
-
58. La palabra "ello" (l.13) se refiere a
- (A) las posibilidades del video
 - (B) grabar programas de televisión
 - (C) ver cintas pregrabadas
 - (D) hacer cine en casa
 - (E) equipo completo de filmación
-
59. El vocablo " todavía " (l. 15) puede ser sustituido, sin alterar el sentido del texto, por
- (A) pero
 - (B) aún
 - (C) mientras
 - (D) sin embargo
 - (E) por supuesto
-

64. Según el texto, se puede considerar el día de los muertos como
(A) ceremonia cristiana
(B) procesión campestre
(C) fiesta popular
(D) recepción familiar
(E) reunión festiva
-
65. La expresión "el ama de casa llama...(l. 10) equivale, en portugués, a
(A) a empregada da casa chama
(B) a ama da casa chama
(C) a dona da casa chama
(D) a governanta da casa chama
(E) a faxineira da casa chama
-
66. El término "mientras" (l. 8) equivale en portugués a
(A) porém
(B) enquanto
(C) entretanto
(D) mesmo
(E) ainda
-
67. Las formas que corresponden a los diminutivos de "cabezas" (l. 2), "indio" (l. 4) y "flor" (l. 4) son respectivamente
(A) cabezitas, indiocito y florecita
(B) cabecitas, indiecito y florecita
(C) cabecitas, indiocito y florcita
(D) cabezitas, indiecito y florcita
(E) cabecitas, indiocito y florecita
-
68. La forma " los muertos les han visitado" (l. 13) equivale a
(A) los muertos les visitaron
(B) los muertos les visitaran
(C) los muertos les visitaban
(D) los muertos les visitarían.
(E) los muertos les visitarán
-
69. La palabra "quizás" (l. 5) expresa una
(A) conclusión
(B) finalidad
(C) duda
(D) negación
(E) condición
-
70. De las palabras abajo, ¿cuál es la única que pertenece al género masculino?
(A) costumbre (l. 7)
(B) campanas (l. 9)
(C) comida (l. 11)
(D) sitio (l. 11)
(E) ama de casa (l. 10)

60. ¿En cuál de las frases abajo el vocablo "aparato" tiene significado igual al del texto (1.1)
- (A) Se organizó ostentoso aparato para la visita real
 - (B) Recibió un nuevo y moderno aparato telefónico
 - (C) La policía montó un gran aparato de seguridad
 - (D) Tiene problemas en el aparato locomotor
 - (E) El presidente fue recibido con gran aparato y hospitalidad
-

61. El vocablo "sencillo" (1. 3) indica un atributo que se refiere a
- (A) aparato
 - (B) magnetófono
 - (C) sonido
 - (D) video
 - (E) televisor
-

Instrução: as questões de números 62 a 70 referem-se ao texto abaixo

01 El día de los muertos, en México, es un día de alegría. Los niños reciben juguetes y
02 dulces que representan cabezas de muertos o esqueletos de chocolate, azúcar o maza-
03 pán.

04 Para el indio la muerte no es triste. Ve su vida como una flor que se abre lentamente
05 y se vuelve a cerrar. Quizás por eso nunca se ven tantas flores por todas partes como
06 en ese día.

07 Algunos pueblos conservan todavía la costumbre de llamar a los muertos con cam-
08 panas que se oyen en todas partes para invitarlos, mientras se prepara una comida fes-
09 tiva, en una mesa adornada con muchas flores. A la segunda llamada de las campanas,
10 el ama de casa llama a todos los muertos por su nombre para invitarlos a comer. En la
11 mesa ya tienen su parte de comida y bebida reservada y un sitio para sentarse. Se bebe
12 mucho, se hacen visitas y se come finalmente lo que los muertos han dejado sin comer
13 ... y todos se creen que los muertos les han visitado

62. El texto permite concluir que el indio encara la muerte
- (A) como una liberación
 - (B) como un misterio
 - (C) con gran naturalidad
 - (D) con mucha preocupación
 - (E) como un premio
-

63. Lo que diferencia el día de los muertos en México es
- (A) la cantidad de flores
 - (B) la multitud de gente
 - (C) el sonido de las campanas
 - (D) el recuerdo de los muertos
 - (E) la alegría general

Contribuciones para la enseñanza de la pronunciación española

Elena Godoy

Emília L. Moreira

Regina A. Darriba Rodríguez

Sheila M. Roppel

El interés por la lengua española y la necesidad de aprenderla están creciendo espantosamente en nuestro Estado. Con esto resurge el problema de la formación rápida y adecuada de los profesores de lengua española.

Uno de los obstáculos a los que tienen que hacer frente los profesores es no saber cómo enseñar la pronunciación y, además, cuál de los dialectos debe ser escogido y por qué, y todavía cómo justificar la presentación del dialecto escogido. En el salón de clase, el profesor se guía más por su intuición que por los conocimientos lingüísticos acerca de la pronunciación tanto española como portuguesa brasileña. Los libros y manuales disponibles, cuando presentan orientaciones sobre la pronunciación española, lo hacen sin tener en cuenta un público específico: los alumnos brasileños (cf., por ejemplo, el manual de M.A. Valmaseda Regueiro).

En la concepción tradicional de lengua, las oraciones son compuestas de palabras y las palabras compuestas de "sonidos". Si se pregunta a un lingüista si dos "sonidos" son iguales o distintos, o sobre cuántos "sonidos" hay en una lengua, él, para contestarlo, deberá primero saber si la pregunta es sobre la sustancia o sobre la forma, quiere decir, si tales "sonidos" deben ser entendidos como entidades físicas o si deben ser descritos con atención a las diferencias y semejanzas que en esta lengua son *funcionales*, entendiéndose por *funcional* lo que es relevante para los fines de comunicación. En el primer caso, él presentará una descripción *fonética* de lo que oye o analiza por medio de los instrumentos; en el segundo caso, presentará una descripción *fonológica*.

Vamos a ejemplificar lo que acabamos de decir.

Supongamos que se trate de tres pronunciaciones como [xa'mon], [ha'mon] y [Xa'mon] (estamos usando la transcripción fonética internacional para reflejar lo más exactamente posible la pronunciación real) de la palabra *jamón*. En el primer ejemplo, la primera consonante es pronunciada con más fuerza, en el segundo, es leve, es lo que llamamos una consonante 'aspirada' y en el tercero esta consonante es bien fuerte y suena como aquello que las personas suelen llamar un sonido 'gutural'. Si preguntamos a un hablante del español, sea él madrileño o andaluz, o valenciano, o colombiano, o argentino, - no importa- qué es lo que queremos decir con esto, él va a decirnos que se trata de una cosa que se puede comer y que está hecha de carne de cerdo a través de un proceso especial. Ahora, si pronunciamos algo como [ra'mon], para cualquier hablante nativo de la lengua española, lo que fue pronunciado es un nombre masculino.

El problema es que lo que pasa en portugués es completamente distinto. En portugués, una palabra como *rua* puede ser pronunciada de cuatro maneras descritas más

arriba, o sea, como ['xua], ['hua], ['Xua] o ['rua]. Oyendo cualquier objeto: algo como una ruta en la ciudad o en la aldea, donde pasan coches y personas, ladeada de casas o edificios.

La situación es curiosa, porque se trata de cuatro *sonidos* distintos tanto en el habla española, como en la portuguesa. Lo que ocurre es que un hablante de español no se da cuenta de las diferencias de [x], [h] y [X] e inmediatamente reconoce la diferencia entre cualquiera de estos tres sonidos, por un lado, y el [r:], por el otro. Por el contrario, un hablante de portugués *no se da cuenta* de que se trata de cuatro *sonidos* distintos en nuestro ejemplo de arriba.

Podemos citar casos contrarios. Por ejemplo, si -en el Brasil- llega a una casa una señora y se presenta al niño que la recibe en la puerta como su ['tʃia], el niño sabrá en el mismo instante qué "tipo de pariente" acaba de llegar. Si tal señora llega del Nordeste brasileño y se presenta como ['tia], o sea muestra una pronunciación que el niño nunca oyó en su vida, aun así el niño sabrá qué pariente es. De nuevo, el niño *no se da cuenta* de que los primeros sonidos de la palabra que representa a tal pariente son totalmente distintos.

Dando ejemplos con los mismos sonidos en español, podemos pensar en *mato* ['mato] y *macho* ['matʃo], dos palabras que cualquier niño español o hispanoamericano, incluso no alfabetizado, reconocerán como distintas.

Justamente debido a este "reconocer como la misma cosa" o no, la lingüística distingue dos niveles de la descripción "de lo que se oye": el fonético, que trata de los *sonidos del habla* y el fonológico, el de los *fonemas*, aquellas unidades que nos permiten decir si, cuando cambiamos un sonido en una palabra (como en nuestros ejemplos), cambia también el sentido.

Pensando en esta situación, nuestro proyecto preve la presentación de los cuadros fonéticos y fonológicos de las dos lenguas (la española castellana y la portuguesa brasileña) con las debidas explicaciones y con las consideraciones sobre la norma y las variaciones dialectales (regionales y sociales). Enfatizamos la importancia de la distinción entre los niveles fonético y fonológico, demostrando cómo esta distinción permite prever y prevenir los errores de los alumnos, evitando así posibles frustraciones (tanto del alumno, como del profesor) y pérdidas de tiempo. Esto queda posible si tenemos en cuenta que es en el nivel fonológico donde se distinguen los significados (lo que permite mantener la comunicación sin mayores problemas) y que el nivel fonético es el nivel del habla y, por lo tanto, de los "acentos": regionales, sociales o extranjeros. Es justamente por eso, y no por razones estéticas o del gusto personal, que el entrenamiento de la articulación correcta del sonido [r:] (que es un fonema a parte en español) se torna tan importante en el trabajo con los alumnos brasileños. Por eso, consideramos como la primera tarea del profesor, la enseñanza del sistema fonológico del español. Siendo así, el profesor ahorra el tiempo (y, muchas veces, el dinero del alumno), permitiendo que el alumno no sea mal entendido o no pase por situaciones desagradables debido a su pronunciación fonológicamente inadecuada. La segunda tarea o etapa de la enseñanza de la pronunciación podría ser, sí, desde que haya tiempo (e interés) para tanto, el trabajo con el sistema fonético de la lengua, consiguiendo con eso que el alumno alcance la conciencia y la maestría en el dominio del habla sin (o, por

lo menos con poco) acento extranjero, pudiendo incluso ser trabajado algún acento regional específico.

El proyecto incluye también la elaboración de los ejercicios necesarios para trabajar las distinciones fonológicas y las "refinaciones" fonéticas, disponiendo de los dos cuadros comparativos que indicarán los fonemas y los sonidos comunes, los semejantes y los diferentes en las dos lenguas. Los ejercicios incluirán el entrenamiento de la pronunciación de los fonemas en los llamados "pares mínimos" (como *mato/macho* en nuestros ejemplos arriba) y en la cadena de habla, donde podrán ser realizados a través de sonidos (*alófonos*) distintos. Por ejemplo: [las florez se martfitaron], [las margaritaz se martfitaron] y [la r:osaz se martfitaron]. En los tres ejemplos hay tres realizaciones del fonema /s/ del artículo: [s], [z] y [] (zero). Al mismo tiempo, como nuestro manual tiene en cuenta los sistemas fonético y fonológico del portugués brasileño, el profesor no necesitará proponer al alumno los ejercicios de la pronunciación de los sonidos absolutamente iguales, que son realizaciones de los fonemas absolutamente idénticos en las dos lenguas (el manual citado arriba ofrece ejemplos de este tipo).

En vista de lo que se ha dicho, parece claro que serán oportunas algunas consideraciones sobre la norma y las variaciones dialectales en lo que se refiere a la pronunciación.

El manual presentará también algunas nociones sobre la entonación española y sobre la relación entre el fonema, el sonido y el grafema.

Por último, vale observar que, como nuestro futuro manual se destina a un público específico -los profesores de la lengua española para los alumnos brasileños- todos los ejemplos y todos los ejercicios son seleccionados con mucho cuidado para atender a este público especial con sus problemas -¿por qué no decirlo?- también especiales.

BIBLIOGRAFÍA:

ÁLVAREZ HENA, L.E. Fonética y fonología del español. Bogotá, 1977.

CALLOU, D. e Y. Leite. Iniciação à fonética e à fonologia. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1990.

MATTOSO CÂMARA JR, J., Estrutura da língua portuguesa, 21ª. ed., Petrópolis, Vozes, 1992.

NAVARRO TOMÁS, T., Manual de pronunciación española, 6ª. ed., Madrid, 1950.

QUILIS, A. et al, Lengua española. Curso de acceso, Madrid, Ed. Centro de Estudios Ramón Areces, 1989.

QUILIS, A. y C. Hernández, Curso de lengua española, 2ª. ed., Valladolid, 1980.

VALMASEDA REGUEIRO, M.A., Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera. Colección Complementos. Série Didáctica. Montevideo, Oltaver S.A., 1993.

Como parte de la evolución política educacional surge la ley n°. 5.692/71 instituyendo la Enseñanza Supletiva en el sistema educacional brasileño, unificando cursos y exámenes, para atender a las personas que no pudieron escolarizarse en el período de edad establecido como norma, en un intento de ajustarlas a la reformulación de valores causada por el gran avance tecnológico del país. Su fundamentación se apoya en la presuposición de que la edad adulta tiene connotaciones psicológicas propias que deja al hombre adecuadamente motivado para educarse, es decir, que ya almacena vivencia suficiente para participar de una metodología de enseñanza con estrategias distintas que lo llevarán a responder a los desafíos fundamentales para recrear su propia realidad. En esa concepción, los programas de los exámenes supletivos, a nivel de primero y segundo grados contenían hasta 1993 las mismas asignaturas de la enseñanza formal o regular, o sea, incluyendo una lengua extranjera (inglés o español) de forma que ofrecieran al gran contingente las mismas oportunidades culturales puesto que ya son personas que se quedan al margen de la sociedad por la deficiencia de conocimientos y por creer que ya no tienen la capacidad de adquirir competencias.

En los exámenes supletivos ya no hay ninguna lengua extranjera. Lo contradictorio es que estamos viviendo un momento en que ya no existen barreras en las comunicaciones, la vida económica y cultural se ha integrado a través del MERCOSUR y cuando hay una mayor necesidad de producción y actualización tecnológica entre los países sudamericanos es cuando precisamente se debería incluir la lengua española en los programas y dar a esas personas la oportunidad de conocerla puesto que ya no podemos considerarla como lengua extranjera entre nosotros.

Ahora bien, ofrecer una propuesta de contenidos resumidos a una clientela que ya se siente excluida del alcance de los conocimientos parece que estaría cambiando la centralidad educativa del programa educacional, cuyo foco de su acción se encuentra en el logro del aprendizaje de los participantes y llevan a suponer como si fuera un trabajo asistencial que podría causar en esas personas una mala impresión o consecuencia grave en aquellos que están buscando el acceso a los modernos niveles culturales, mejor desarrollo profesional y abrir sus caminos a nuevos temas: autoestima y revalorización personal, ciudadanía y equidad social.

Sin embargo, estas consideraciones sirven como base a una reflexión acerca de los caminos que debe tomar la enseñanza del español en Brasil, una vez que el momento actual exige la puesta en marcha de un nuevo proyecto de desarrollo, y no la omisión frente al avance de la lengua española.

El carteo: comunicación entre pueblos y desarrollo de la lengua española
Glauber Ferreira Brandão

Cuando se enseña una lengua tan compleja como la cervantina, nos viene pronto la preocupación con la gramática. Saber por ejemplo artículos, idiotismos, preposiciones, verbos, entre otros aspectos es en realidad muy importante, pero rápidamente nos viene un pensamiento: ¿de qué nos sirven tantos conocimientos gramaticales si no tenemos oportunidad de practicarlos?

La mayoría de los estudiantes se resiente de que hay una gran carencia de espacios donde puedan practicar el idioma español, ya que el único laboratorio que tenemos, se limita a las clases en cursos de conversación o en la universidad pues aunque los alumnos de español tengan esta preocupación, no intentan practicar por ejemplo en público a causa de la inseguridad que tienen porque no suelen hacerlo, o porque se avergüenzan de ello o por el miedo de ser tachados de esnobs.

Por lo tanto hace falta que se creen nuevos caminos con el fin de disminuir esta barrera que hay entre la teoría y la práctica para que el alumno pueda poner su aprendizaje siempre a prueba, escribir lo que piensa y conocer lo que piensan también otras personas.

La solución más interesante sería que tuviéramos un programa de becas permanente entre Brasil y países de Latinoamérica para que pudiéramos entrenar en vivo, "in loco" la lengua estudiada, pero lamentablemente nos resulta muy onerosa esta opción.

Nos vienen entonces ideas como la de participar de encuentros o seminarios como este; la de luchar para que haya acuerdos con agencias u hoteles para que los alumnos puedan acompañar turistas o ayudarles, monitorar guías, por ejemplo, con la comunicación, etc; pero una idea nos parece asimismo más interesante ya que es simple, económica y eficiente: la comunicación por correspondencia.

El carteo resulta muy interesante pues el alumno podrá aumentar su campo de amistad; entrenar la lengua; escribir lo que le gusta y lo que le apetece; cambiar ideas y vivencias; aumentar su vocabulario, conociendo nuevas palabras, expresiones, investigándolas en los diccionarios; estar siempre al día; cambiar materiales sobre la cultura, costumbres, músicas, etc. de los países con que mantendrá correspondencia; o sea, comunicarse sin fronteras.

Se crearía un club de correspondencia donde el alumno pudiera seleccionar su correspondiente en conformidad con sus gustos o personalidad, se vincularía la lista para que tuviéramos siempre más y más participantes. Tendríamos así no solamente un medio de practicar la lengua española, sino también estaríamos destruyendo barreras en la comunicación y acercándonos a países que están tan próximos pero nos parecen alejados.

Estas afirmaciones nos parecen de valor ya que nos basamos en experiencias propias como correspondiente con hispanohablantes; y opiniones de compañeros y profesores de algunos núcleos de enseñanza de español que existen en nuestra ciudad.

El carteo se presenta como una forma de comunicación, de práctica de la lengua española.

PROGRAMA

II SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECIFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

PROGRAMA

- 8:30 hs - 9:00 hs - Entrega de documentación (Auditorio)
- 9:00 hs - Inauguración por el Ilmo. Sr. Consejero de Educación, D. Joaquín Summers Gámez (Auditorio)
- 9:15 hs - Conferencia de la Profa. Eliane Zagury Lobo Vaz de Mello - profesora de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro- titulada "La traducción como enlace de culturas" (Auditorio)
- 10:00 hs - 13:00 hs - Mesas redondas simultáneas

SALA A

TRADUCCIÓN. LÉXICO. TRANSFERENCIA

SALA B

GRAMÁTICA

SALA C

COMPRESIÓN LECTORA. PRODUCCIÓN TEXTUAL. EXPRESIÓN ESCRITA

- 13:00 hs - 14:30 hs - Almuerzo (Comedor)

- 14:30 hs - 17:45 hs - Mesas redondas simultáneas

SALA A

TRADUCCIÓN. LÉXICO. TRANSFERENCIA. (contin.)

SALA B

PRÁCTICA DOCENTE. RECURSOS PEDAGÓGICOS. PROPUESTAS METODOLÓGICAS.

- 17:45 hs - Encuentro con los ponentes (Auditorio)
- 18:15 hs - Conclusiones -presentadas por los moderadores- (Auditorio)
- 18:45 hs - Clausura (Auditorio) por el Ilmo. Sr. Consejero de Educación, D. Joaquín Summers Gámez

II SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

PROGRAMA

- 8:30 hs - 9:00 hs - Entrega de documentación (Auditorio)
- 9:00 hs - Inauguración por el Ilmo. Sr. Consejero de Educación, D. Joaquín Summers Gámez (Auditorio)
- 9:15 hs - Conferencia de la Profesora Eliane Zagury Lobo Vaz de Mello - de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro- titulada “La traducción como enlace de culturas” (Auditorio)
- 10:00 hs - 13:00 hs - Mesas redondas (Sala A, B, C)

SALA A

TRADUCCIÓN. LÉXICO. TRANSFERENCIA

- **Traducir Neruda: un desafío teórico y práctico.** Ana Maria Liboni de Mello
La propuesta es hacer la traducción del poema *¿Y cuánto vive?*, del libro Estravagario, de Pablo Neruda.
A partir de teorías sobre traducción, desde Coseriu, Vinay, Darbelnet, Geir Campos e Rosemary Arrojo, vamos a examinar cuáles son los teóricos que hemos utilizado en la práctica de esta traducción.
- **El cruce lingüístico: ventaja o problema.** Cleci Regina Bevilacqua y Maria Lucia Machado de Lorenci
La interferencia lingüística entre el portugués y el español que se observa en el aprendizaje de esta lengua por alumnos brasileños es significativa y, de una forma más notable, el fenómeno se agudiza en el Río Grande do Sul. Nuestros estudiantes, debido a la estrecha convivencia con hispanohablantes, tienen sus oídos muy acostumbrados al “sonido” del español y, por eso, la comprensión auditiva se procesa con facilidad, produciendo el “portuñol”. Esto se reflejará en el aprendizaje formal, llevando al alumno a una falsa sensación de competencia que le dificulta, muchas veces, corregir o eliminar imprecisiones lingüísticas. En este trabajo analizamos dichas interferencias, partiendo de nuestra experiencia con alumnos del Curso de Letras de la UFRGS.
- **“Ficar y quedar”.** Vanise Leite Nunes
Con este trabajo se pretende analizar las formas enunciativas que en español equivalen semánticamente al verbo portugués “ficar” y sistematizar sus contextos de uso. La dificultad de reorganizar las nociones aspectuales que conlleva este verbo en

portugués se comprueba con ejemplos de frases extraídas de textos escritos producidos por aprendices de español como Lengua Extranjera.

- **Traducir expresiones de lengua española: una dificultad para los lusohablantes.** Eliane Mattos de Souza

Nuestro objetivo en este trabajo es enseñar formas equivalentes en lengua portuguesa de las expresiones de lengua española, recogidas en la novela La Hoja Roja, de Miguel Delibes.

Además de ayudar a los traductores, este trabajo intenta también contribuir a que los estudiantes lusohablantes perfeccionen el idioma, una vez que esas expresiones son la imagen coloquial y viva de la lengua y, por lo tanto, lo que hace falta para el perfecto dominio de la misma, es decir, como en realidad se habla el español.

Moderador:

Purificación Reja Balboa

Colaborador:

Julio Diego Domingo Liguori

SALA B

GRAMÁTICA

- **Elementos para la construcción de una gramática de lengua española a lusohablantes.** Ana Lúcia Esteves dos Santos Costa

Todo uso, receptivo o productivo, de una lengua extranjera por el aprendiz, guiado o no por un profesor, pone de manifiesto aspectos gramaticales. La apropiación de estos aspectos sobrepasa los procedimientos didácticos tradicionales como son la explicación gramatical y los ejercicios. El objeto del trabajo es plantear posibles alineamientos de cómo tratar el análisis gramatical en el aula de español como lengua extranjera a lusohablantes orientados hacia la convicción de que la toma de conciencia por parte del aprendiz de sus propias intuiciones sobre el sistema lingüístico favorece el aprendizaje y de que la reflexión sobre el sistema para entender sus mecanismos de funcionamiento contribuye efectivamente para una mejor competencia comunicativa.

- **Tres aspectos de la conjugación verbal española que presentan dificultades a los estudiantes brasileños.** Carmen Rivas M. Monteiro

No sólo la abundancia de verbos irregulares crea dificultades a los estudiantes brasileños. Hay tres aspectos particularmente difíciles de explicar bien que consideramos fundamentales para el buen uso del castellano:

- a) la traducción correcta del infinitivo personal portugués
- b) las dos desinencias de los pretéritos de subjuntivo
- c) el buen empleo del gerundio

- **Estudio preliminar sobre adquisición del pretérito indefinido en español por alumnos brasileños.** Terumi Koto Bonnet, Monica Nariño Rodriguez y Beatriz Olmos da Rocha
 - El objetivo de este estudio es investigar la adquisición de tiempos verbales en español por alumnos brasileños adultos del Curso de Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta investigación está incluida en el "Sub-projeto de pesquisa de tempos verbais em língua espanhola por alunos brasileiros". A partir de la observación de la producción oral de los alumnos en clase, se constató la dificultad en el aprendizaje pretérito indefinido del modo indicativo. Después de un estudio piloto, las producciones de los alumnos fueron grabadas por las investigadoras a partir de figuras usadas para incentivar narrativas cortas. Tras las transcripciones de los datos, se procedió a la clasificación y al análisis de los resultados.

- **Vocalismo: nasalización y ritmo.** Leticia Rebollo
 - Análisis acústico de las interferencias vocálicas del portugués en la pronunciación del español. Consecuencias sonoras, medidas en laboratorio de forma instrumental:
 - Alteración de formantes en las vocales nasales
 - Alteraciones rítmicas, debido a la duración y a la calidad vocálica en vocales orales, átonas, finales (posición pós-tónica).
 - Estudio computadorizado de los distintos formatos de onda.

- **Pretéritos perfectos simple y compuesto: interferencias en el aprendizaje del español.** Rubiane Maria Torres de Souza
 - La utilización de los pretéritos perfectos simple y compuesto suele hacerse de manera incorrecta o inadecuada por los alumnos lusohablantes.
 - Basándose en un análisis diacrónico y en el uso cotidiano de estos tiempos verbales se percibió, tras un estudio de campo, que las causas principales de este aprendizaje imperfecto están en la aparente semejanza entre la lengua cervantina y la vernáculo y en el consecuente desconocimiento del límite de la temporalidad verbal. De ese modo, se hace necesario, además de la sistematización, buscar técnicas que faciliten el aprendizaje del alumno, enfatizando la distinción entre estos dos tiempos y practicándola.

- **La forma verbal -RA.** Ester Abreu Vieira de Oliveira
 - Aunque tengan las formas verbales -RA del portugués y del español el mismo origen latino, ya que provienen del PRAETERITUM PLUSCUAMPERFECTUM, los fenómenos lingüísticos inherentes a esos idiomas hacen que sus significaciones modo-temporales sean distintas. Ello trae un poco de dificultad para la buena comprensión de un texto. Por eso, señalamos la diferencia existente entre esas formas verbales en los dichos idiomas.

- **El uso de las preposiciones en contraste con el portugués.** Ana Mariza Benedetti
 - Desde el punto de vista formal, el uso de las preposiciones en español no plantea serias dificultades para los lusohablantes. Sin embargo, desde el punto de vista sintáctico-semántico, las dificultades son variadas.

Preposiciones formalmente equivalentes en portugués y en español como “a, para, hasta, de, desde, en, con, etc”, presentan contrastes muy particulares de uso en ambos idiomas.

Por lo tanto, nos proponemos hacer un análisis contrastivo de los diferentes esquemas sintácticos que nortean el empleo de las preposiciones arriba citadas en los dos idiomas, y además, aportar soluciones prácticas a la enseñanza del español a brasileños.

Moderador:
José Cerezo Retamero

Colaborador:
María Irene A.M.B.F. de Almeida

SALA C

COMPRESIÓN LECTORA. PRODUCCIÓN TEXTUAL. EXPRESIÓN ESCRITA

- **Lectura: proceso de comunicación interactiva.** Cristina Vergnano Junger
Frecuentemente se reconoce la importancia de la lectura en la vida del estudiante, del profesional o en lo cotidiano de cualquier persona, pero no se analiza la complejidad de ese proceso, ni su valor como ejercicio activo de comunicación.
¿Cuál es la relación entre comunicación y lectura? ¿Qué se puede considerar como un lector adulto y apto? ¿Cómo trabajar el proceso de leer para alcanzar mejor nuestros objetivos? ¿Qué objetivos serían esos? ¿Cómo esa teoría se aplicaría a la lectura en lengua extranjera, específicamente el español? ¿Y qué materiales utilizar?
Eso es lo que pretendemos discutir.
- **Algunas técnicas de motivación para las clases de producción textual.** Jaqueline Sarmiento Dornelles y Roberta Cristiana Barbosa Terceiro
¿Por qué a los alumnos les parece tan molesto escribir? Aunque ya se ha reflexionado mucho acerca de esta cuestión, con variadas respuestas, sin embargo, sigue preocupando al profesor.
Tras hacer un diagnóstico de algunas dificultades que desestiman al alumno, se hizo una recopilación de algunas técnicas que se pueden utilizar a fin de motivar las clases de producción textual, es decir, para cada problema encontrado se proponen ejercicios de abordaje estilístico o estructural que se le pueden aplicar para subsanarlo.
- **El papel del contexto en la comprensión lectora.** Miriam Rosa Lima
En el proceso de comprensión de una segunda lengua o lengua extranjera, hay por lo menos tres tipos de conocimientos: del código lingüístico, del mundo, y de la estructura del discurso.
Para que el lector no nativo pueda inducir el significado mayor de un texto, hace falta la presentación de informaciones contextuales -"pistas" extra-lingüísticas-, que faciliten la

comprensión lectora. El texto, siempre que sea posible, debe ser material auténtico, de acuerdo con el nivel de conocimientos del lector-aprendiz. Al profesor le cabe acompañar el desarrollo de la adquisición la comprensión lectora, de forma más efectiva.

- **Escritura sin pesadillas.** Prosolina Alves Marra

El acto de escribir se convierte, a veces, en verdadera pesadilla para algunos alumnos.

Siempre que sea posible el profesor debe emplear técnicas distintas de redacción, para que el alumno adquiera confianza, sienta placer al escribir y alcance el desarrollo ideal a su nivel de aprendizaje.

Nuestra propuesta es la de presentar algunos puntos teóricos y prácticos, a través de los cuales el profesor pueda incentivar al alumno a trabajar cada redacción, progresando siempre, e incluso llegar a hacer la tarea con satisfacción, sin congoja.

- **La habilidad de producción de resúmenes: un análisis a partir del experimento de Terzi & Kleiman.** Verônica Barbazán

La habilidad de producción de resúmenes de textos también funciona como competencia discursiva del lector-resumidor, una vez que el éxito de esa habilidad está relacionado con uso de las reglas de reducción semántica, en donde la finalidad de ese lector-resumidor es la de analizar las informaciones a nivel de la estructura global del texto, objetivando, de ese modo, su total comprensión. ¿La falta de dominio en el uso de esas reglas sería el factor maturacional, propuesto por Brow y Day, o la causa de esa incapacidad estaría relacionada con la utilización del texto durante toda la tarea de resumir como propone Terzi & Kleiman? Un análisis pertinente en cuanto a la producción de resúmenes con alumnas universitarias del curso de producción textual en lengua española.

- **Observaciones sobre la redacción en español como lengua extranjera.** Cássia Cristine Araujo de Paula y Lidinei da Silva

Partiendo del análisis de algunas redacciones producidas por aprendices de español como lengua extranjera, hablantes de portugués L1, se observan una serie de características textuales: desde punto de vista de la coherencia, se observa la organización del tópico a través de la formación del párrafo, la estructuración de oraciones simples y compuestas. Desde el punto de vista de la cohesión, se observan las operaciones anafóricas. Las características del discurso escrito español LE de estos aprendices hacen pensar en transferencias de estrategias discursivas del portugués oral.

- **Criterios de evaluación de la redacción en español LE.** Consuelo Alfaro

La composición escrita en general es una tarea difícil. Para el aprendiz de LE componer en una lengua que no se domina bien en todos los registros es aún más difícil. Para el profesor, la evaluación no es menos complicada. La tradición pedagógica de análisis ortográfico y gramatical es insuficiente para una evaluación adecuada de los procesos de aprendizaje. A partir de un corpus compuesto por redacciones en español LE por aprendices de portugués L1, este trabajo propone la discusión de un análisis textual revelador de transferencias de estrategias discursivas del portugués (oral y escrito) en la composición del texto.

Moderador:
Rafael Camorlinga Alcaraz

Colaborador:
Andrea Silva Ponte

13:00 hs - 14:30 hs - Almuerzo (Comedor)

14:30 hs - 17:45 hs - Mesas redondas (Sala A, B)

SALA A

TRADUCCIÓN. LÉXICO. TRANSFERENCIA (continuación)

- **Cuando falta la equivalencia exacta en L.2.** Rafael Camorlinga Alcaraz

El gran número de coincidencias entre el español y el portugués puede dar la impresión de que, aprender uno de esos idiomas a partir del otro sea sólo cuestión de cotejar los códigos lingüísticos; ello implicaría constatar las coincidencias y registrar las divergencias. Siendo éstas pocas en relación a las primeras, el aprendizaje de la L.2 resultaría notablemente simplificado.

En la práctica, sin embargo, no ocurre exactamente así. La asimetría entre las dos lenguas, aunque reducida, puede afectar principalmente la corrección. Cuando falta la equivalencia el estudiante recurre a diferentes tipos de estrategias, una de las cuales es la "avoidance" ("evitación - en esp.). El rodeo puede llevarlo al objetivo o desviarlo del mismo, dependiendo de ciertos factores que intentaré exponer en mi comunicación.

- **Descripción y comparación entre el portugués brasileño y español. La transferencia. Consideraciones teóricas y prácticas.** Neide T. Maia González

Presentaré un resumen de mi tesis: un trabajo teórico sobre la adquisición y de la transferencia o interferencia y, después de una descripción y comparación entre el portugués brasileño y el español, un análisis de la producción de mis alumnos a la luz de la teoría adoptada y de las reglas vigentes en las dos lenguas, tratando de mostrar de qué manera se configura la transferencia en este caso particular. La tesis abarcó, indicó y explicó un gran número de "problemas" que aparecen en la interlengua. Entre los más importantes, me parece, está el de la asimetría en el empleo del sujeto y de los complementos pronominales: muchos pronombres sujetos y pocos clíticos complementos. Dicha asimetría, por un lado, es contraria a la que, según las descripciones hechas, ocurre en el español contemporáneo; por otro, se asemeja a la que ocurre en el portugués brasileño actual. El estudio minucioso de los varios casos en particular me resultó muy revelador y creo que puede ser útil en un seminario de ese tipo. Otra cosa interesante señalada es la tendencia al empleo indiscriminado de clíticos cuando el aprendizaje es forzado por enseñanza explícita.

TALLER

- **Solucionar dilemas: una constante en el trabajo de traducción.** María del Pilar Sacristán

Se trata de un taller con la participación del público. Durante los primeros 15 minutos se hablará de cuestiones complejas de la traducción que el traductor de castellano tiene que resolver antes de ponerse a trabajar. Algunos de estos dilemas serán experimentados en la práctica en los 30 minutos siguientes. Se entregarán -en hojas especialmente preparadas- frases que los participantes (divididos en grupos de 5 personas) tendrán que traducir y antes decidir sobre la mejor manera de traducirlas.

Se reservarán 30 minutos para que los grupos discutan el por qué de la elección que hicieron. Y finalmente, en las 15 minutos últimos se procederá a las conclusiones a que el trabajo dio lugar.

SALA B

PRÁCTICA DOCENTE. RECURSOS PEDAGÓGICOS. PROPUESTAS METODOLÓGICAS

- **El juego como herramienta fundamental en el aprendizaje: lo lúdico como un fuerte y serio aliado.** Simone Nascimento Campos

A partir de las experiencias vividas en el Colegio de Aplicación Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ) y en algunos cursos privados, el presente trabajo pretende exponer los resultados positivos adquiridos en la aplicación de actividades lúdicas en la enseñanza del español y rescatar el valor real del juego en el proceso de aprendizaje: un elemento fundamental en el desarrollo de las competencias lingüísticas, lingüístico-social, discursiva y estratégica; un serio y gran aliado para superar las deficiencias y dificultades de los alumnos brasileños.

- **La introspección como recurso pedagógico.** Claudia Estevam Barbosa

Utilizando métodos de investigación de los procesos mentales (introspección) tenemos como objetivo describir la secuencia de estrategias y los estados internos sucesivamente transformados por los procesos de información observados durante la escritura de un texto. Partiendo de las estrategias y pistas encontradas en el discurso del aprendiz de LE y haciendo que éste las reconozca, creemos en el perfeccionamiento del aprendizaje.

- **Aportes a la reflexión sobre la enseñanza de literaturas hispánicas o lusohablantes.** Sara Rojo/Graciela Ravetti

Nuestro trabajo consiste en un estudio de las dificultades y logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de literaturas hispánicas a lusohablantes.

Abordamos los siguientes tópicos:

a) confrontación de ideologías pedagógicas, objetivos y disponibilidad concreta, referentes a la enseñanza de la literatura hispánica a hablantes de español y a lusohablantes en el ámbito específico de la Universidad.

b) selección y cortes de acuerdo con prioridades previamente establecidas relacionadas con: materiales al alcance, dedicación posible por parte del alumnos, necesidades concretas, sensibilidad adquirida, conocimientos previos, período de tiempo para dar la materia.

c) metodología

d) sistemas de evaluación

- **Semejanzas y diferencias que dificultan la enseñanza del español en Brasil.** María Leonisa Núñez Sánchez/Annita Alvarez Parada

Una lengua no puede ser estudiada sin la integración de tres elementos básicos: lengua, cultura y sociedad. Brasil es un país que podríamos llamar multicultural pues su población es oriunda de varias culturas que tienen como punto de unión la lengua portuguesa que, si la comparamos a las lenguas existentes en el planeta, es la que más se asemeja al castellano y tal vez sea esa semejanza la culpable de que hasta muy recientemente no se le haya dado al español su verdadera importancia en nuestro país. Pero a través de un estudio, usando los métodos comparativo y contrastivo, podemos apuntar las dificultades que puede encontrar el hablante del portugués frente al español y viceversa.

- **Participación efectiva del alumno en el aprendizaje: una propuesta metodológica para el abordaje de textos dirigidos al “vestibular”.** Cleudene de Oliveira Aragão

El abordaje de textos, hecha por los profesores de los cursos preparatorios para el examen “vestibular”, ha consistido, prioritariamente, en lectura, traducción, comprensión textual y enfoque gramatical. Este trabajo, en cambio, propone una metodología basada en la participación efectiva del alumno en su aprendizaje, es decir, a cada encuentro en el aula, el estudiante realiza actividades que desarrollan su comprensión lectora y gramatical a partir de su propio esfuerzo, considerando así al profesor un simple orientador en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- **Contribuciones para la enseñanza de la pronunciación española.** Elena Godoy

Uno de los obstáculos a los que los profesores se enfrentan es no saber cómo enseñar la pronunciación y, además, cuál de los dialectos debe ser escogido y por qué. En el aula, el profesor se guía más por su intuición que por los conocimientos lingüísticos. Teniendo en cuenta esta situación, nuestro proyecto prevé la presentación de los cuadros fonéticos y fonológicos de las dos lenguas con las debidas explicaciones, enfatizando la importancia de una perfecta distinción entre la fonética y la fonología. Demostramos cómo esta distinción puede permitir prever y prevenir los errores de los alumnos, evitando así posibles frustraciones y pérdidas de tiempo. El proyecto incluye también ejercicios y algunas consideraciones sobre la normas y las variaciones dialectales en lo que se refiere a la pronunciación y también sobre la entonación española.

- **El porvenir del español en la educación de jóvenes y adultos ofrecida por la Secretaría de Educación del Estado de Ceará.** Edilsa Coelho

Los cursos y exámenes supletivos (hoy Educación de Jóvenes y Adultos) están dirigidos, en general, a las personas que, después de incorporadas al mundo del trabajo, deciden volver a los estudios buscando estímulo en sus propias ocupaciones, valorando

así la capacidad de aprender, de crear y consecuentemente mejorando los aspectos socio-culturales intrínsecos e imprescindibles al desarrollo del hombre.

Este trabajo viene a plantear una reflexión: ¿Con el advenimiento del MERCOSUR y el creciente desarrollo del idioma español en Brasil, por qué se suprimió de los cursos y exámenes la lengua española, teniendo en cuenta que se venían impartiendo desde hace veinte años?

• **Aumentar el contacto del alumno lusohablante con la lengua española.** Glauber Ferreira Brandão

La mayor dificultad de los alumnos es la practica de la lengua que se limita a los períodos de clases.

Este trabajo propone aumentar el interés y el universo de contacto de los alumnos lusohablantes con la lengua a través de correspondencias entre alumnos y profesores o entre alumnos de otros sitios. Haciendo que despierte el interés en producir cuestionarios en lengua española y considerando la posibilidad de contraste de palabras y expresiones desconocidas oriundas de la lengua extranjera en estudio.

Moderador:

Juan Bueno Losada

Colaborador:

María Irene A.M.B.F. de Almeida

- | | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 17:45 hs | - Encuentro con los ponentes (Auditorio) |
| 18:15 hs | - Presentación por parte de los moderadores de las conclusiones (Auditorio) |
| 18:45 hs | - Clausura (Auditorio) por el Ilmo. Sr. Consejero de Educación, D. Joaquín Summers Gámez |