

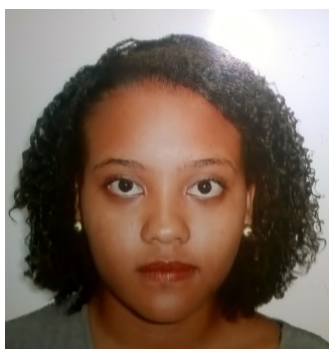
Los portuñoles: un parámetro para la reflexión sobre el proceso sociointeraccional de adquisición de L2 y de adquisición/aprendizaje de LE

Natali Gomes de Alneida Santana

Estudiante de graduación de Letras Vernáculas y Lengua Extranjera Moderna.

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

natalisantana@live.com



Estudiante de grado de la carrera de Letras Vernáculas y Lengua Extranjera Moderna- español- de la Universidade Federal da Bahia (UFBA). Interés en el área de Lingüística, con énfasis en Sociolingüística. Integrante del grupo de investigación “Vertentes do Português Popular da Bahia” cuyo objetivo general es la argumentación empírica sobre el proceso de formación del portugués brasileño, desde la perspectiva de contacto entre lenguas. Estudiante en intercambio en la carrera de Profesorado de Letras, de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Resumen

Hay actualmente una solidez en las interacciones en la frontera de Brasil/países sudamericanos y una emergencia de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) en Brasil. Estos dos principales contextos de interacción portugués/español son espacios de surgimiento de dos portuñoles distintos: (i) como lengua de contacto y (ii) como modalidad de transición del proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE. Ambos poseen rasgos comunes porque se constituyen a partir de los patrones de la LM, resultando en la mezcla de gramáticas. El uso del portuñol en las fronteras es válido por la evidente necesidad de interacción. Sin embargo, en los contextos formales de enseñanza de E/LE, se propone, a partir de las hipótesis planteadas por Krashen, que el profesor de E/LE actúe como moderador y normador del lenguaje, proporcionando a los alumnos la adquisición/aprendizaje del español, en lugar de la acomodación en la realización del portuñol como una lengua intermedia.

Abstract

There is currently a solid interactions on the border between Brazil/South American Countries and an emergency in teaching Spanish as a foreign language (E/LE) in Brazil.

These two main contexts of Portuguese / Spanish interaction are spaces of emergence of two distinct portuñoles: (i) as a contact language and (ii) as a transitional mode of procurement/E/LE learning. Both have common features because they are from the LM patterns, resulting in the mixture of grammars. The use of portuñol on the border is valid for the obvious need for interaction. However, in formal contexts of teaching E/LE is proposed, based on the hypothesis proposed by Krashen, that the teacher acts as “moderator” and E/LE “normador” of the language, providing students the opportunity of learning Spanish, instead of just using portuñol as a intermediate language.

Palabras clave

Adquisición de la lengua, español L2, lenguas en contacto, interlengua, aprendizaje de la lengua, formación del profesorado.

Keywords

Language acquisition, Spanish as second language, languages in contact, interlanguage, language learning, teachers development.

Introducción

El gobierno brasileño se apropió de una política de multilateralismo, que ambiciona establecer una relación estable y armónica con los demás países latinoamericanos que configuran un área de influencia demarcada; la idea es que enfrenten juntos, eficazmente, el mercado mundial. Entre tantas actuaciones brasileñas para el desarrollo, detengámonos en las ‘políticas de integración regional’, que nombran las que de alguna manera contribuyeron (y aún contribuyen) para el enriquecimiento cultural, económico y político de los pueblos fronterizos. En este sentido, se destacan tres momentos en los que esa integración fue inminente. (SEMES; ONUKI y OLIVEIRA, 2003)

El primer momento, comprendido en los años ‘80, fue marcado por la elaboración de un proyecto de ocupación y desarrollo de las fronteras, ‘Canal Norte’, que significaba aumentar la presencia militar y de la población civil partiendo de la mejoría de los sistemas de comunicación, de transporte y de actividades económicas. (QUINTÃO, 2000 citado por SEMES; ONUKI y OLIVEIRA, 2003: 12). En el segundo momento, en los años ‘90, hubo un acuerdo de integración comercial y energética entre Brasil y Venezuela; además de una iniciativa de protección de la triple frontera Brasil, Paraguay y Argentina contra el narcotráfico, comercio ilegal, lavado de dinero etc. Sin embargo, la propuesta de integración más significativa, que marca el tercer momento, fue la fundación del MERCOSUR, una unión aduanera, firmada en 1991, entre

Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y, hace poco, Venezuela. (CELADA, 1991 citado por CONTRERAS, 2008).

Esas políticas de integración generan un proceso de consolidación del portugués en el territorio hispánico y del español en el territorio brasileño, expresando fronteras lingüísticas muy tenues.

*Nessa fronteira, o contato linguístico entre o português e o espanhol é decorrente de um século de litígios pelo domínio dos territórios, de uma política expansionista de ocupação da região e militarização das áreas, além da existência de povoamentos desenvolvidos e de um intercâmbio econômico, cultural e social já consolidado.*¹ (STURZA, 2005)

Hay un juego de intereses entre los países latinoamericanos; un proceso político-económico que afectó, obviamente, las políticas educacionales brasileñas durante un período de más de 50 años. Han generado un amplio campo de actuación para los profesores de español como lengua extranjera (E/LE) en Brasil y la necesidad de reflexionar sobre el lugar de la enseñanza y del profesor de E/LE. Se sigue, por lo tanto, con un breve listado de algunas políticas lingüísticas educacionales, según Paraquett (2009).

En 1919, se produce la institucionalización del español como disciplina optativa en el *Colégio Pedro II*. En 1941, se crea el curso de Letras Neolatinas en la *Universidade Federal do Rio de Janeiro*. En 1942, se firma del decreto ley N.4.244, que incluye el español como lengua extranjera en la enseñanza media. En 1958, fue aprobado el proyecto de ley 4.606/58 que norma la enseñanza del español a partir de los mismos criterios aplicados al inglés. En 1961 y 1971, se firman las *Leis de Diretrizes e bases (LDB)*, que exigen que sea dada preferencia a, por lo menos, una lengua moderna, no especificada, en las escuelas. En 1980, el español llega a ser una opción en las escuelas públicas estatales de Rio de Janeiro. En 1981, se crea la primera Asociación de Profesores de Español en Brasil (APEERJ). En 1996, se firma la LDB que sugiere la inclusión de otra lengua extranjera en el currículo escolar y se adopta, mayoritariamente, el español. Además, en 1996, se firma el protocolo de *Ouro Preto*, que, en el artículo 46, declara el español y el portugués como lenguas oficiales del

¹ “En esa frontera, el contacto lingüístico entre el portugués y el español proviene de un siglo de litigios por el dominio de los territorios, de una política expansionista de ocupación de la región y militarización de las áreas, además de la existencia de una población desarrollada y de un intercambio económico, cultural y social ya consolidado.” (STURZA, 2005, traducción nuestra)

MERCOSUR. En 2000, se funda la *Associação Brasileira de Hispanistas (ABH)*, que propone la administración de intereses políticos y académicos de investigadores y profesores de español, a nivel nacional. Y finalmente en 2005 es aprobada la ley 11.161, que establece la enseñanza de la lengua española en las escuelas públicas y privadas de la escuela media.

En resumen, este es el escenario actual: una integración intracontinental de la América Latina y un consecuente establecimiento legal de la enseñanza de E/LE en Brasil. Se observan, entonces, dos espacios macro de integración lingüística portugués/español: las fronteras brasileñas con los países hispanicos y las aulas brasileñas de E/LE. A través de una revisión bibliográfica, se percibió que estos espacios corresponden a contextos distintos de emergencia de, por lo menos, dos portuñoles, que son resultado de situaciones comunicativas distintas, aunque poseen trazos característicos comunes ya que se forman a partir de la misma lengua materna (LM)², el portugués. Serán delineados y distinguidos a partir de los conceptos de adquisición de L2 y adquisición/aprendizaje de LE.

El fenómeno del portuñol es recurrentemente mencionado en trabajos de análisis de la enseñanza del portugués como lengua extranjera a hispanohablantes³ o de E/LE a brasileños. Algunos autores como Marcos-Marín (2004), Sánchez (2005), García (2006), Amorim (2007) y Sturza (1994; 2004; 2005), por ejemplo, lo abordan desde el punto de vista del contacto entre lenguas, evidenciándolo como una interlengua o una lengua franca, en un contexto específico de interacción entre los pueblos fronterizos. En cambio, autores como Paraquett (2009) y Campos (2000), tratando de la enseñanza de E/LE e incluyéndolo como parte del proceso de aprendizaje del español, lo nombran también como interlengua o mezcla de elementos gramaticales de portugués y español, aunque no lo diferencien como en un contexto específico de interacción; parecen presuponer una cierta homogeneidad en el término 'portuñol', que pretende ser repensada en este artículo.

En este sentido, se dice que el abordaje es, en cierta medida, innovador ya que además de distinguir los contextos de aparición del portuñol sistemáticamente, se lo

² Es el idioma que todos aprenden como el primero y, por lo tanto, es la base sobre la cual se forma el ser humano. (SPRACHER citado por SPINASSÉ, 2006)

³ Almeida Filho (1995, 2004) y Roja (2010), por ejemplo, consideran la presencia del portuñol en las clases de portugués como LE a hispanohablantes y parecen considerar que hay alguna correlación entre los contextos de interacción portugués/español que serán explicitados en este artículo. Se destaca, sin embargo, que el recorte hecho tiene que ver con la presencia del portuñol en los procesos de interacción entre hablantes de portugués como LM, que son aprendientes de E/LE o de E/L2.

pretende hacer desde la perspectiva de la adquisición de L2 y adquisición/aprendizaje de LE. En este punto está la relevancia de este breve artículo: a partir de las hipótesis planteadas por Krashen sobre el proceso adquisicional de LE, proponer una actuación para profesor de E/LE que proporcione a los alumnos la adquisición/aprendizaje de manera que logren mejores grados de competencias en la lengua española, en vez de simplemente admitir la permanencia de un portuñol.

1. Los portuñoles y sus contextos

Algunos autores como Fernández y Martín (1991) y Ellis (1986 citado por Fernández, 2011) utilizan los términos LE y L2 como sinónimos. Sin embargo, los contextos situacionales de interacción de la LM y la LA los diferencian. Krashen (1987), Gass y Selinker (2008), citados por Fernández (2011), además de Spinassé (2006) concuerdan que la L2 es adquirida ante una necesidad de comunicación, ubicado en un proceso de socialización, donde debe haber un contacto intenso con la lengua meta (LA)⁴, y el aprendiente debe estar totalmente inmerso en el ambiente cultural de la lengua, en contacto con sus usos reales y verdaderos. Por otro lado, la adquisición/aprendizaje de una LE no ocurre por el contacto intenso, sino generalmente en un ambiente formal de aprendizaje.

Por esta razón, se destacan dos contextos completamente distintos donde encontramos el portuñol: en las fronteras y las aulas de español brasileñas. En cada una de esas situaciones, se desarrolla un portuñol con rasgos semejantes, pero que emergen de necesidades y objetivos distintos. En el primer contexto, se forma una modalidad lingüística franca, natural y de contacto, que surge a fin de cumplir un papel socio-comunicativo en el proceso de adquisición del español como segunda lengua (E/L2). En cambio, el segundo es una modalidad lingüística, también de mezcla de gramáticas, resultado de una falta de dominio de la lengua meta (LA) durante el proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE.

1.1 El portuñol de frontera: una variedad de transición en el proceso de adquisición de E/L2

Todas las situaciones de contacto hacen surgir una interlengua, un pidgin⁵, que resulta de la mezcla de gramáticas, a fin de posibilitar la intercomprensión en vivencias

⁴ Es la lengua a que el aprendiente pretende acceder sea por la adquisición, sea por el aprendizaje. (LOPES y BAXTER, 2011)

⁵ Aunque Marcos-Marín (2004) utilice ese término como sinónimo de lengua franca, o de contacto para ese contexto, es necesario aclarar que *pidgin* es usado para describir situaciones de contactos masivos y

comunicativas limitadas. Lucchesi y Baxter (2009), en el trabajo que discute la formación del portugués afro-brasileño, afirman sobre el contexto de contacto que

*em situações adversas, os falantes adultos tendem a desenvolver estágios aproximativos da LA, denominados **interlíngua** que não se caracterizam apenas por um processo de simplificação dessa língua, mas sobretudo pela criação ou desenvolvimento de um meio básico de comunicação verbal, no qual ocorrem transferências de dispositivos funcionais das línguas nativas dos adquirentes, bem como processos de reanálise dos mecanismos gramaticais da LA. (LUCCHESI Y BAXTER, 2009: 100-101, destacado por el autor)*⁶

Según Amorim (2007), Dullius y Hippler (2012), Marcos-Marín (2004), Sánchez (2005), Sturza (2005) y García (2006), la integración fronteriza entre hispanohablantes sudamericanos y brasileños, sobre todo en situaciones de comercialización, caracteriza una situación de contacto lingüístico entre el portugués y el español. Luego, el portuñol es el fenómeno lingüístico más inmediato de ese contacto; un proceso obligatorio. (MARCOS-MARIN, 2004).

En este sentido, la primera interpretación para lo que se dice el ‘portuñol de frontera’ sería como una interlengua, o sea una simple alternancia de códigos. Las “transferencias de dispositivos funcionales de las nativas de los adquirentes”, a que se refieren, serían lo que García (2006: 556) llama “mezcla ocasional de español y portugués de acuerdo con unas necesidades comunicativas momentáneas”. Entre las tres concepciones de lenguaje explicitadas por Koch (2002), esa perspectiva desvela la formal, ya que el término ‘interlengua’ parece indicar un status inferior al ‘lengua’, que nombraría solamente un instrumento de comunicación sistemáticamente estructurado. No obstante, el portuñol carece de esa formulación sistemática, perceptible por la falta de “constancia de reglas y términos”. (AMORIM, 2007: 171)

Sin embargo, se puede apropiarse de una concepción funcional del lenguaje, concibiendo la lengua como un lugar de interacción y como un hecho social, según la propuesta de Durkheim. En este caso, se interpreta el portuñol, efectivamente, como una lengua, de confluencia y de contacto, o sea como una fusión de idiolectos, la “competencia lingüística de un sujeto individual, y más específicamente, conjunto de

radicales, como a las que se dedican Lucchesi y Baxter (2009). Lo definen como una variedad de L2; no es la LM, ni tampoco la LA, aunque sea comprensible a sus hablantes monolingües; además, puede lograr una estructuración semejante a la de las lenguas naturales.

⁶ “en situaciones adversas, los hablantes adultos tienden a desarrollar grados aproximados de la LA, denominados **interlengua**, que no se caracterizan solamente por un proceso de simplificación de esa lengua, sino principalmente por la creación o desarrollo de un medio básico de comunicación verbal, en el cual ocurren transferencias de dispositivos funcionales de las lenguas nativas de los adquirentes, bien como procesos de reanálisis de los mecanismos gramaticales de la LA.” (LUCCHESI y BAXTER, 2009, pp.100-101, traducción nuestra, destacado por el autor)

rasgos idiosincráticos que la caracterizan” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1986). Según Sánchez (2005), el hablante, pretendiendo lograr el bilingüismo⁷ en portugués y español, mezcla sus idiolectos, realizando un portuñol, en lugar de la LM y la LA, paralelamente.

En resumen, como una ‘interlengua’ o una ‘lengua de confluencia/contacto’, el hecho es que el portuñol franco emerge de una necesidad comunicativa, de la interacción entre pueblos fronterizos. Por eso, decimos que es un proceso natural.

Num primeiro momento, o portunhol, língua fronteira, nascida entre o Paraguai e o Brasil, parece ter sido criado com a intenção não só de aproximar “as gentes das falas diversas”, mas também de organizá-las num mundo de idéias e expressões, situado numa fronteira, via de regra, anárquica e caótica, por falta de atuação do aparato estatal, mas que consolida uma autêntica relação muito próxima, com uma afinidade incalculável entre as pessoas que ali residem, tendo em vista a cooperação e o entrelace entre as mesmas, visando melhorar sua vida e enfrentar juntos os percalços da sobrevivência humana. (DULLIUS y HIPPLER, 2012: 14)⁸

Si analizamos criteriosamente este párrafo, percibimos una contradicción establecida por el par de palabras “nacida” y “creada”. Decir que el portuñol de frontera es una lengua creada es considerarla artificial. Obviamente, es una incorrección ya que se trata de relaciones comunicativas naturales, por ejemplo, entre los comerciantes brasileños y clientes venezolanos, estudiados por Amorim (2007). En este sentido, se espera que Dullius y Hippler (2012) se hayan referido a una ‘creación’ en el sentido natural de la palabra, quizás de un procesamiento mental, mediante una necesidad comunicativa momentánea y específica (GARCÍA, 2000), principalmente, porque (i) ubicaron la situación en la frontera Brasil/Paraguay y porque (ii) se refirieron a un nacimiento.

La naturalidad del fenómeno es reforzada cuando analizamos en cuáles contextos de acercamiento fronterizo con el español surgió una nueva variedad

⁷ “el uso directo activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante” (ADRAS VON WEISS, 1959 citado por MARTÍN, 1991). En este caso, un bilingüe normal alternaría entre un sistema y otro de manera que la actividad de uno supondría la pasividad de otro y viceversa; habría la disposición de sistemas lingüísticos paralelos.

⁸ “En un primer momento, el portuñol, una lengua fronteriza, nacida entre Paraguay y Brasil, parece haber sido creada con la intención no solamente de acercar ‘las gentes de hablas diversas’, sino también de ordenarlas en un mundo de ideas y expresiones, ubicado en una frontera, generalmente, anárquica y caótica, por la falta de actuación del aparato estatal, pero consolida una auténtica relación muy cerca, con una afinidad incalculable entre las personas que residen allí, teniendo en cuenta la cooperación y el entrelazamiento entre ellas, buscando mejorar su vida y enfrentar juntos las vicisitudes de la supervivencia humana.” (DULLIUS y HIPPLER, 2012: 14, traducción nuestra)

lingüística. Sobre ese aspecto hay dos posiciones. García- Molins (2000) defiende que existen solamente dos lenguas de contacto con el español: el *españolish* y el *portuñol*, que surgieron en la frontera de países hispánicos con los EEUU y Brasil, respectivamente, por los intereses de los pueblos en acercarse, primariamente, en el nivel lingüístico. Según él, no pasa lo mismo en los Pirineos, donde hay un cambio brusco del francés al español; ni tampoco se notificó la aparición de un “*catalañol*”. En cambio, Marcos-Marín (2004) enuncia que hay: un *portuñol* en Portugal/España; un *itañol* en Italia; y también un *russiñol* en Cuba. Sin embargo, más allá de las divergencias, lo más importante es que ambos autores reconocen que la causa del surgimiento de lenguas francas es la necesidad de interacción y de comunicación entre los pueblos fronterizos y no, como lo enuncia Amorim (2007), la similitud sistémica entre el portugués y español. Se percibe, por ejemplo, que el contacto del ruso/español, lenguas originalmente distintas, originó una interlengua, caracterizada por elementos de la LA y de la LM.

Naturalmente y por el contacto, un brasileño, hablante de portugués como LM, puede asimilar aspectos en todos los niveles del sistema lingüístico del español: lexical (*muy bonito*, en vez de decir *muito bonito*); fonético-fonológico (se escucha *o boni* y se reproduce *o boni*) o morfosintáctico (*yo gusto de galletitas*, resultado de la mezcla ‘eu gosto de’, con experimentador en nominativo, con ‘me gusta’, con experimentador en dativo). (AMORIM, 2007; SÁNCHEZ, 2005; LAFIN, 2011). En ese proceso de asimilación, el aprendiente transfiere a la L2 los patrones de su propia LM, elaborando sentencias que no pertenecen ni a la LM, ni a la L2. Por este motivo, Amorim (2007: 182) propone que, en lugar de una lengua, se forma “una alternancia de código lingüístico, usada estratégicamente para comercializar en esta zona de frontera”, que tiene gran relevancia en el proceso de adquisición del español.

La cuestión que ha generado divergencia entre los autores tiene que ver con la eficacia del *portuñol* en esas interrelaciones. A ese respecto, Campos (2000) afirma que manejarse con el *portuñol* genera malentendidos, principalmente, por la no comprensión de los heterosemánticos, la principal marca del *portuñol*, fácilmente identificada, por ejemplo, en la confusión entre *exquisito* (en español, sabroso) y *esquisito* (en portugués, raro o extraño). Humblé (2006), en cambio, defiende que, más que problemas de comprensión, que son resueltos en el contexto, estos falsos cognatos provocan problemas de naturalidad y/o formalidad. Por ejemplo, las palabras *esclarecer* (que

también está en portugués) y *aclarar* (en español) poseen significados idénticos aunque son utilizadas en registros distintos: es más natural decir ‘aclarar una duda’ que ‘esclarecer una duda’, la construcción más común en portugués.

Por lo tanto, sabiendo que las interacciones en las fronteras siguen siendo estudiadas, por ejemplo, por Amorim (2007), y se demuestran plenas y efectivas, sería ilógico y contradictorio defender que la comunicación está comprometida. Además, se probaría que, como plantea Humblé (2006), las posibles incorrecciones son resueltas pragmáticamente. El portugués, en este sentido, no representaría ninguna desventaja.

Ponderando los conceptos ya presentados de L2 y considerando el contexto ya discutido, como el aprendiente está totalmente inmerso en el contexto lingüístico de la LA (el español), se dice que el portugués que se desarrolla allí es una modalidad intermedia del proceso sociointeraccional de adquisición de L2. Sánchez (2005) y Amorim (2007) lo reconocen y añaden que las interferencias lingüísticas, trazos característicos del portugués, descritas anteriormente, forman parte de ese proceso.

1.2 El portugués como modalidad de transición en el proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE

Otro espacio de interacción entre el portugués y español, donde se formatea un portugués distinto ya señalado, es el aula de E/LE. Pongámonos, por lo tanto, a pensar el contexto de adquisición y aprendizaje de una LE. Callegari (2006), citando a Krashen (1977), afirma que la adquisición es un proceso automático de aprehensión de una lengua motivado por la necesidad comunicativa, sin esfuerzo del aprendiente, basado en la exposición a la LA. En cambio, el aprendizaje es un proceso consciente que parte de la iniciativa formal del aprendiente, que identifica, claramente, las reglas gramaticales de la LA.

En el contexto de la clase de E/LE, como los aprendientes de español brasileños están lejos de las expresiones culturales de la lengua, se someten a un proceso consciente e inconsciente de adquisición/aprendizaje de E/LE, ubicado en un continuum, en cuyas extremidades está la LM, el portugués, y la LA, el español. Durante ese proceso, el estudiante desarrolla grados distintos de competencia en la LE, luego realiza distintos niveles de portugués ya que permite interferencias en distintos niveles de la LM en la LA, hasta que logre el bilingüismo. Luego,

no significa que el portugués sea una situación ideal ni que debemos hacer votos de su mantenimiento. Es evidente que según vaya

progresando el dominio de cada una de las dos lenguas- del portugués por parte de los hispano-americanos y del español por parte de los brasileños- esta situación lingüística estará condenada a desaparecer. (GARCÍA-MOLINS, 2000: 133)

Ese portuñol, aunque posee trazos característicos coincidentes con los del portuñol de frontera ya que ambos se forman con gran interferencia de la LM, se configura como una modalidad de transición (intermedia) del proceso continuado y constante de adquisición/aprendizaje de E/LE. Por lo tanto, la tendencia de una exposición [también continuada y constante] a las situaciones reales de uso de la LA sería que los hablantes desarrollasen cada vez mejor la competencia lingüística, internalizando la LA en cuanto la estructura, y la comunicativa, realizándola en cuanto un hecho social en distintos contextos.

Lo que pasa es que, observando los estudios de Fernández (2011), nos deparamos con la realidad: la presencia masiva del portuñol incluso entre los estudiantes universitarios de E/LE. Campos (2000) y Celada y González (2000) atribuyen a los heterosemánticos la principal causa, mientras que Humblé (2006) sigue negando que haya problemas permanentes para la intercomprensión. En este sentido, se podría interpretar el portuñol como un problema que debe ser superado a través del dominio por los estudiantes de aspectos más específicos del español, como los falsos amigos, o como una opción ya que manejarse 'limitadamente' por una interlengua es suficiente para la comunicación.

Asimismo, la experiencia solita con el español, cuya justificación se basa en el pensamiento de que se trata de un idioma fácil, semejante al portugués y que, por lo tanto, no necesita ser estudiado, sería la principal causa de la permanencia del portuñol porque induciría a la fosilización⁹. Almeida Filho (2004), Fernández (2011), Rojas (2010) y Capilla (2009) destacan la similitud tipológica entre las lenguas como factor relevante ya que, durante el proceso de adquisición/aprendizaje de una LE, se produce naturalmente la asociación de los datos de la LM en dirección a los de la LA.

Por lo tanto, como el portugués y el español son lenguas próximas, habría una asociación, más inmediata, de los aspectos correspondientes por medio de la traducción, facilitando la adquisición en los primeros años de aprendizaje. Sin embargo, la dificultad estaría en los aspectos no correspondientes, que sufrirían el mismo proceso,

⁹ Entendida como los elementos de la LM que el hablante mantiene en su interlengua y que persisten en los grados de competencias en la LA; condición permanente para el aprendizaje de alguna LE. (SELINKER, 1980 citado por ROJAS, 2010 y FERNÁNDEZ, 2011)

generando una interlengua sobre la que incidirían los ítems fosilizados. Ese, según los autores, es el proceso normal y aceptable. Siempre habrá una interlengua y la fosilización en el continuum de aprendizaje.

No obstante, sabiendo que el objetivo de un curso de idiomas es permitir a los alumnos acceder a la lengua española, manejándola adecuadamente en contextos variados, lo que se plantea brevemente a posteriori es cuál es el lugar del profesor de E/LE delante del proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE, teniendo en cuenta algunos planteos de las hipótesis de Krashen.

2. Breve apunte sobre la actuación del profesor de E/LE

A partir del análisis del contexto de adquisición/aprendizaje de E/LE, la cuestión que surge es: ¿cómo actuar en clase para ‘driblar’ el uso del portugués y promover, en las relaciones socio-comunicativas, el español? Entre tantas discusiones y perspectivas teóricas, se propone en este artículo que el profesor sea un agente moderador de la adquisición y normador del aprendizaje.

El profesor debe moderar la adquisición (el proceso inconsciente) en el sentido de que debe conducir al alumno a un contacto con la LA, lo más próximo posible de las reales situaciones comunicacionales. Según Schuman (citado por Scheu y Franch, 1993), el nivel de aprendizaje de una LE está condicionado por la distancia social y psicológica entre el aprendiente y la cultura de la LA. En este sentido, la propuesta es que el proceso de adquisición en clase se acerque al máximo al proceso de adquisición de L2.

Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas (MENDES 2007, p. 138 citado por PARAQUETT, 2012: 275).¹⁰

El profesor, por lo tanto, es responsable por disminuir la distancia social y psicológica, actuando como intermediador de un cambio entre “sujetos-mundos” y “lenguas-culturas” distintos; actuando como vehículo cultural. Habría que discutir más profundamente esa cuestión ya que esto significaría, de alguna manera, repensar la formalidad asociada a las clases de idiomas en Brasil. Además, se dice un ‘moderador’ porque el profesor debe proveer al alumno el *insumo*, que son las muestras de la LA que

¹⁰ “Únicamente a partir de una postura que promueva un verdadero diálogo, el cambio entre sujetos-mundos distintos, entre lenguas-culturas distintas, es posible derribar muchas barreras que, cada tanto, se interponen en los procesos de enseñar y aprender lenguas” (MENDES 2007: 138 citado por PARAQUETT, 2012: 275, traducción nuestra).

están más allá de la competencia lingüística estructural. (KRASHEN citado por CALLEGARI, 2006: 93)

Además, se dice “normador” del aprendizaje (el proceso consciente) porque el profesor debe presentar la lengua española contextualizada a alguna “norma” real, entendida aquí, no como ley o patrón, sino como la categoría teórica propuesta por Coseriu (1967), el espacio entre la lengua y el habla saussureanos; “aquilo que em uma comunidade lingüística é ‘normal’ para seus falantes” (SOUZA, 2006)¹¹. Como propone Gómez (2010), no se trata de enseñar reglas gramaticales sin contexto, sino nombrar y/o elegir las variedades propias de comunidades de habla que componen el sistema lingüístico del español, por ejemplo, el yeísmo, que forma parte de la norma argentina y uruguaya. Esta perspectiva también tiene que ver el acercamiento del alumno a las lenguas-culturas por medio de ‘normas-culturas’.

Por lo tanto, debe direccionar la clase a la utilización de una norma real de la lengua española. No se trata de hipercorrección ya que desmotivaría al alumno y actuaría como un *filtro negativo*. En este sentido, si la hipótesis del orden natural de Krashen es verdadera, no es necesaria la preocupación referente al orden en el que las reglas gramaticales deben ser tratadas. Existe un orden específico de adquisición de estructuras, que no depende de su complejidad y del orden en el que es impartido. Es incoherente, en este sentido, que el profesor desconsidere la manera como la lengua es utilizada en las relaciones comunicativas plenas. (KRASHEN citado por CALLEGARI, 2006: 91-97).

Hay obviamente otras cuestiones sobre el material didáctico, el uso de las tecnologías y de los lúdicos relacionados a la enseñanza de E/LE, pero este apunte pretendía enunciar dos fundamentales funciones del profesor, partiendo de los contextos de uso del portugués: el profesor como moderador y normador del aprendizaje.

3. Conclusión

Ante lo expuesto, lo que se percibió es que las políticas brasileñas de poblamiento, desarrollo e interacción político-económica de las fronteras con los países latino-americanos incentivaron la intercomunicación entre pueblos fronterizos y la promoción legal de la enseñanza de E/LE en Brasil. El resultado fueron modalidades de transición entre portugués y español, los portuñoles. En las fronteras, se presentan como

¹¹ “aquello que en una comunidad lingüística es ‘normal’ para sus hablantes” (SOUZA, 2006, traducción nuestra).

una lengua natural/de contacto y en las clases, como parte natural del proceso de adquisición/aprendizaje de E/LE; poseen rasgos característicos comunes que afectan todos los niveles del sistema lingüístico.

En ambos contextos, se observa la relevancia y el reflejo de la interacción en el proceso de adquisición de L2 o adquisición/aprendizaje de LE para la constitución de portuñoles formados con interferencias de los patrones de la LM, generando un fenómeno de mezcla de gramáticas. Finalmente, validamos el uso del portuñol en las fronteras por la necesidad de interacción; sin embargo, en situaciones formales de enseñanza de E/LE, ya que el objetivo es cooperar para que los alumnos logren una competencia cada vez mejor en la lengua española y no se limiten a una variante intermedia, se propone que el profesor actúe como agente moderador y normador del lenguaje, con base en las hipótesis planteadas por Krashen.

Bibliografía:

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (1995). Português e espanhol nas relações de interface no MERCOSUL. En: *Em aberto*. Basilia, 15 (68) pp.45-48. [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en:
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1031/933>
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (2004). Questões de interlíngua de Aprendizes de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima). En: Simões, A.R.M, Carvalho, A.M. y Wiedemann, L. *Português para Falantes de Espanhol*. Campinas: Pontes Editores.
- AMORIM, Jane da Silva (2007). El fenómeno portuñol practicado por comerciantes brasileños en el área de frontera Brasil- Venezuela: un estudio macro sociolingüístico. En: *Revista Norte Científico*. Roraima, 2 (1), pp. 169-184. [Consulta: 19.03.2013]. Disponible en:
<http://www.ifrr.edu.br/SISTEMAS/revista/index.php/revista/article/view/65/63>
- BRASIL (2005). Decreto- ley nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispone sobre la enseñanza de la lengua española. *Casa Civil, 5 de agosto de 2005*. [Consulta: 24.01.2013]. Disponible en:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm
- BRASIL (1996). Decreto nº 1.901, de 9 de mayo de 1996. Promulga el Protocolo Adicional al Tratado de Assunção sobre la Escritura Institucional del MERCOSUR (Protocolo de Ouro Preto), de 17 de diciembre de 1994. *Casa Civil, 9 mayo de 1996*. [Consulta: 8.02.2013]. Disponible en:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1901.htm
- CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques (2006). Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. En: *Revista de Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 45 (1), pp.87- 101. [Consulta: 20.03.2013]. Disponible en:
<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/tla/article/view/1962/1536>
- CAMPOS, Simone Nascimento (2000). Gente de Brasil: la enseñanza del español lengua extranjera para estudiantes brasileños. En: *Revista de investigación e*

- innovación en la clase de idiomas*. Alcalá, 11, pp.183-194. [Consulta: 12.03.2013]. Disponible en:
<http://www.encuentrojournal.org/textos/11.19.pdf>
- CAPILLA, María Carolina Calvo (2009). O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. Em: *Revista Intercâmbio dos congressos de Humanidades*. Universidade de Brasília, 13 (17). [Consulta: 13.06.2014]. Disponible en:
<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>
- CARVALHO, Maurício Brito de y SOUZA, Ana Cláudia de (2003). As metáforas e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. En: *Revista Fragmentos*. Florianópolis, 24, pp.29-44. [Consulta: 12.03.2013]. Disponible en:
<http://www.journal.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/7657/6980>
- CELADA, María Teresa y GONZÁLEZ, Neide Maia (2000). Los estudios de lengua española en Brasil. En: *ABEH, El hispanismo en Brasil*. Madrid, 10, pp.129-142, suplemento. [Consulta: 11.03.2013]. Disponible en:
www.consedu-espanha.org.br
- CELADA, María Teresa y RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano (2005). El español en Brasil: actualidad y memoria. En: *Revista ARI*. Madrid, 31, pp. 1-10. [Consulta: 11.03.2013]. Disponible en:
<http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/18e5cc004f0185ffb9e7fd3170baead1/AAR-31-2005-E.pdf?MOD=AJPERESyCACHEID=18e5cc004f0185ffb9e7fd3170baead1>
- CONTRERAS, Evelyn Lissette Ordóñez (2008). La enseñanza de una lengua extranjera: el español como lengua extranjera en Brasil. En: *Revista Evidência*. Araxá, 4 (4) pp. 195-205. [Consulta: 20.03.2013]. Disponible en:
<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/331/313>
- COSERIU, Eugenio (1967). Teoría del lenguaje y lingüística general. Madrid: Gredos.
- DULLIUS, Aladio Anastacio y HIPPLER, Aldair (2012). Breves apontamentos acerca da necessidade de uma língua oficial no MERCOSUL. En: *Âmbito Jurídico*. Rio Grande, XV (101). [Consulta: 24.01.2013]. Disponible en:
http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leiturayartigo_id=11850
- FERNÁNDEZ, Yamilka Rabasa (2011). A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de español. En: *Revista Desempenho*. Universidade de Brasília, 12 (1). [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en:
http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/2%20RABASA_FERNANDEZ%20-%20A%20PRESEN%C3%87A%20DE%20ERROS%20NA%20INTERL%C3%8DNGUA%20DE%20ESTUDANTES%20BRASILEIROS%20APRENDIZES%20DE%20ESPANHOL.pdf
- FERNÁNDEZ, Jorge y MARTÍN, Barrientos (1991). El español como L2: Introducción a los modelos de estudios del léxico. En: *ASELE*. Málaga, 3. [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_E/LE/asele/pdf/03/03_0199.pdf
- FRANCH, Patricia Bou y SCHEU, Ursula Dagmar (1993). Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En: *Revista española de lingüística aplicada*. AESLA, 9, pp.49-57. [Consulta: 13.06.2014]. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308212>

- GARCÍA, María Jesús Fernández (2006). Portuñol y literatura. En: *Revista de Estudios Extremeños*. Badajoz, LXII (2), pp.555-577. [Consulta: 11 .03. 2013]. Disponible en:
http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LXII/2006/T.%20LXII%20n.%202%202006%20mayo-ag/RV000818.pdf
- GARCÍA-MOLINS, Ángel López (2000). El significado de Brasil para la suerte del idioma español. En: *ABEH, El hispanismo en Brasil*. Madrid, 10, pp.129-142, suplemento. [Consulta: 11.03.2013]. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/dms-static/861125a2-3397-4862-8e1b-767ce7b9bfdb/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/abeh/abeh2000s.pdf>
- GÓMEZ, Barragán Rafael (2010). El concepto de norma lingüística y la enseñanza de español como lengua extranjera. En: *Revista lenguaje*. Universidad del Valle, 38 (2b), pp. 481-493. [Consulta: 13.06.2014]. Disponible en:
<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=38-2b>
- HUMBLÉ, Philippe (2006). Falsos cognatos. Falsos problemas. Un aspecto de la enseñanza del español en Brasil. En: *Revista de lexicografía*. Coruña, v.12, p.197-107. [Consulta: 18.03.2013]. Disponible en:
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/5510/1/RL_12-7.pdf
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. 3 ed. [Consulta: 12.06.2014]. Disponible en:
<http://www.textosenlinea.com.ar/textos/Kerbrat.pdf>
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2002). Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. En: Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- LAFIN, Gabrielle Carvalho (2011). O contato linguístico português-espanhol na fronteira entre Brasil e Uruguai: estado da pesquisa e perspectivas futuras. *Trabalho de conclusão de curso*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [Consulta: 12.06.2014]. Disponible em:
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39426/000824079.pdf?sequence=1>
- LOPES, Norma y BAXTER, Alan N (2011). Os tongas: contribuição para o estudo do português brasileiro. En: *Anais do SILEL*. Uberlândia: EDUFU, 2 (2).
- LUCCHESI, Dante (2003). O conceito de transmissão linguística irregular e o processo de formação do português no Brasil. En: *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Roncarati, Claudia y Abraçado, Jussara (org). Rio de Janeiro: 7 letras. [Consulta: 14.03.2013]. Disponible en:
<http://www.vercentes.ufba.br/a-transmissao-linguistica-irregular>
- LUCCHESI, Dante y BAXTER, Alan Norman (2009). A transmissão linguística irregular. En: Lucchesi, Dante; Baxter, Alan Norman y Ribeiro, Ilza (orgs) .*O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA.
- MANGA, André-Marie (2008). Lengua segunda (L2) lengua extrajera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. En: *Revista de Estudos Filológicos [Online]*.16. [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en:
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- MARCOS-MARÍN, Francisco A (2004). De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol. En: *Revista Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. Madrid, 17. [Consulta: 19.03.2013]. Disponible en:

- <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no17/marcos.htm>
- PARAQUETT, Márcia (2009). O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. En: *Caderno de Letras da UFF*. Rio de Janeiro, 38, pp. 123-137. [Consulta: 8.02.2013]. Disponible en: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>
- PARAQUETT, Márcia (2012). A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. En: *Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*. São Paulo, 2, pp.225-239. [Consulta: 20.03.2013]. Disponible en: http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n2/2_225-239.pdf
- RODRIGUES, Daiane Pereira (2010). O uso ou a forma? Repensando a metodologia de ensino de línguas irmãs como línguas estrangeiras. En: *Revista X*. Universidade Federal do Paraná, 1, pp. 51-60. [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/17301/12957>
- ROJAS, Juan Pedro (2010). Portunhol: fossilização consentida da interlíngua de hispanofalantes aprendizes de PLE. En: *Revista SIPLÉ*. Brasília, 1(1). [Consulta: 11.06.2014]. Disponible en: http://www.siple.org.br/index.php?view=article&catid=53%3Aedicao-1&id=147%3A3-portunhol--fossilizacao-consentida-da-interlingua-de-hispanofalantes-aprendizes-de-ple&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content&Itemid=84
- SÁNCHEZ, Ida Sonia (2005). La traductología: estudio de lenguas en contacto. En: *Revista de traducción e Interpretación*. Rioja, 7, pp.159-173. [Consulta: 18.03.2013]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1293376>
- SEMES, Ricardo y ONUKI, Janina y OLIVEIRA, Amâncio Jorge de (2004). La política exterior brasileña y la seguridad hemisférica. En: *Revista Fuerzas Armadas y Sociedad*. Flasco, 3-4, pp.3-26. [Consulta: 19.03.2013]. Disponible en: <http://www.fasoc.cl/files/articulo/ART41f69fdb82038.pdf>
- SOUZA, Silvia Fernanda (2006). O objeto de estudo da linguística: as relações entre as proposições de Saussure e Coseriu. En: *Revista Voz das Letras*. Santa Catarina, 2. [Consulta: 20.03.2013]. Disponible en: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/4/46.pdf>
- SPINASSÉ, Karen Pupp (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. En: *Revista Contingentia*. Porto Alegre, 1 (1), pp.1-10. [Consulta: 18.03.2013]. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>
- STURZA, Eliana Rosa (2005). Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. En: *Revista Ciência e Cultura*. Campinas, 57 (2). [Consulta: 19.03.2013]. Disponible en: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200021yscript=sci_arttext