

# **Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español**

**Maria Cristina Peixoto Feliciano**

---

**Tesis doctoral UDC / 2019**

**Directora: Dra. Nancy Vázquez Veiga**

**Codirector: Dr. Joaquín Sueiro Justel**

**Programa oficial de doctorado en Estudios Lingüísticos**



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

UniversidadeVigo



*À minha mãe,*



## AGRADECIMIENTOS

Mi más profundo agradecimiento a la Dra. Nancy Vázquez Veiga, por su constante dedicación y esencial compromiso, por su orientación, por su paciencia, por su comprensión y por todo lo que de ella he aprendido durante estos años, lo que ha hecho posible que pueda finalizar esta tesis.

Al Dr. Joaquín Sueiro Justel, por su tiempo, sus lecturas y sus relevantes y precisos comentarios que han enriquecido mis conocimientos y el texto de este trabajo a lo largo de todos estos años.

A los profesores que participaron en mi formación durante mis estudios de doctorado, por haber compartido conmigo sus conocimientos y su tiempo.

A los profesores de lengua española de la *Universidade Federal do Ceará*, por facilitar el acceso a sus clases y la recogida de materiales para el análisis.

A los alumnos de la *Licenciatura em Letras português-espanhol e suas respectivas literaturas*, por su colaboración en esta investigación.

A mi amigo y profesor de español Alex, por sus consejos y gestiones en Brasil.

A mi amiga Claudia, por acompañarme y motivarme.

*Aos meus pais, por sempre estarem ao meu lado.*

*À minha irmã, pelo seu carinho sincero.*

A mi marido Alvaro, por su apoyo incondicional, sin el cual no hubiera podido poner este punto final.



## RESUMEN

Esta investigación es un análisis de errores de la interlengua de aprendices brasileños de español en la *Licenciatura em Letras português-espanhol e suas respectivas literaturas* de la *Universidade Federal do Ceará*. Está inscrita en el ámbito de la lingüística aplicada, específicamente, en la lingüística contrastiva. Identificamos los errores gramaticales más frecuentes en los estadios del proceso de aprendizaje, sus causas, cuáles persisten al final del cuarto curso académico y la influencia de la lengua materna durante el aprendizaje. En el primer capítulo, abordamos el estado de la cuestión, centrándonos en el contexto de la investigación: la enseñanza del español en Brasil. En el segundo capítulo, tratamos los fundamentos teóricos y metodológicos. En el tercer capítulo, desarrollamos el análisis de errores de muestras escritas y orales de alumnos de los cuatro cursos académicos. Clasificamos los errores siguiendo el criterio gramatical, etiológico y lingüístico. En el cuarto y último capítulo, proponemos actividades para el nivel básico empleando las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), centradas en las áreas gramaticales más difíciles para los informantes. Con esta tesis deseamos contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos universitarios brasileños de español durante su formación académica.

## RESUMO

Esta investigación é unha análise de erros da interlengua de aprendices brasileiros de español na *Lincenciatura em Letras português-espanhol e suas respectivas literaturas* da *Universidade Federal do Ceará*. Está inscrita no ámbito da lingüística aplicada, especificamente, na lingüística contrastiva. Identificamos os erros gramaticales máis frecuentes nos estadios do proceso de aprendizaxe, as súas causas, cales persisten ao final do cuarto curso académico e a influencia da lingua materna durante a aprendizaxe. No primeiro capítulo, abordamos o estado da cuestión, centrándonos no contexto da investigación: o ensino do español en Brasil. No segundo capítulo, tratamos os fundamentos teóricos e metodolóxicos. No terceiro capítulo, desenvolvemos a análise de erros de mostras escritas e orais de alumnos dos catro cursos académicos. Clasificamos os erros seguindo o criterio gramatical, etiológico e lingüístico. No cuarto e último capítulo, propoñemos actividades para o nivel básico empregando as tecnoloxías da información e da comunicación (TIC), centradas nas áreas gramaticales máis difíciles para os informantes. Con esta tese desexamos contribuír ao proceso de ensino-aprendizaxe de alumnos universitarios brasileiros de español durante a súa formación académica.



## ABSTRACT

This research is an analysis of errors of the interlanguage of Brazilian Spanish apprentices in the *Licenciatura em Letras português-espanhol e suas respectivas literaturas* of the *Universidade Federal do Ceará*. It is registered in the field of applied linguistics, specifically, in contrastive linguistics. We identify the most common grammatical errors in the stages of the learning process, its causes, which persist at the end of the fourth academic year and the influence of the mother language during learning process. In the first chapter, we address the state of the matter, focusing on the context of research: teaching Spanish in Brazil. In the second chapter, we deal with the theoretical and methodological foundations. In the third chapter, we developed the analysis of errors of written and oral samples of students from the four academic courses. We classify the errors according to the grammatical, etiologic and linguistic criterion. In the fourth and final chapter, we propose activities for the basic level using information and communication technologies (ICT), focusing on the most difficult grammatical areas for informants. With this thesis we want to contribute to the teaching-learning process of Brazilian university students of Spanish during their academic training.



## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN.....  | 1  |
| CAPÍTULO I.....  | 7  |
| EL ESTADO DE LA CUESTIÓN .....   | 7  |
| 1.1 La enseñanza del español en Brasil .....   | 7  |
| 1.2 El panorama actual de la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo<br>brasileño .....                  | 21 |
| 1.3 Recapitulación .....   | 32 |
| CAPÍTULO II.....   | 35 |
| FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN .....  | 35 |
| 2.1 Fundamentación teórica.....  | 35 |
| 2.1.1 De la lingüística aplicada a la lingüística contrastiva .....  | 36 |
| 2.1.2 Los modelos de análisis de datos en la investigación en la enseñanza y<br>aprendizaje de lenguas extranjeras ..... | 44 |
| 2.1.2.1 Análisis contrastivo: origen y características .....   | 44 |
| 2.1.2.2 Análisis contrastivo: los conceptos de transferencia y error .....   | 48 |
| 2.1.2.3 Análisis de errores: origen y características .....  | 53 |
| 2.1.2.4 Análisis de errores: el concepto de error y competencia transitoria.....   | 57 |
| 2.1.2.5 El análisis de la interlengua: origen.....   | 59 |
| 2.1.2.6 El análisis de la interlengua: características .....   | 62 |
| 2.1.3 La evolución del concepto de error .....   | 67 |
| 2.1.4 Clasificación del error .....  | 70 |
| 2.1.5 La corrección del error .....  | 78 |
| 2.1.6 La transferencia entre lenguas próximas .....  | 81 |
| 2.1.7 Recapitulación.....  | 86 |
| 2.2 Fundamentación metodológica y procedimental.....   | 87 |
| 2.2.1 La investigación cualitativa y cuantitativa: el estudio de caso.....   | 88 |
| 2.2.2 Descripción del análisis.....  | 90 |
| 2.2.3 Criterio de clasificación del error.....   | 91 |
| 2.2.4 Material para el análisis.....   | 92 |
| 2.2.5 Perfil de los informantes .....  | 95 |
| 2.2.6 Procedimiento de análisis.....   | 96 |
| 2.2.7 Recapitulación.....  | 97 |

|  |     |
|--|-----|
| CAPÍTULO III .....   | 99  |
| ANÁLISIS DE ERRORES.....   | 99  |
| 3.1 Nivel ortográfico-fonológico .....   | 99  |
| 3.1.1 Selección de los grafemas <i>b/v</i> .....                                   | 100 |
| 3.1.2 Selección de los grafemas <i>c/q</i> .....                                   | 103 |
| 3.1.3 Selección de los grafemas <i>m/n</i> .....                                   | 104 |
| 3.1.4 Selección del dígrafo portugués <i>ss</i> .....                              | 105 |
| 3.1.5 Omisión de la tilde en hiatos .....  | 106 |
| 3.1.6 Omisión de la tilde en agudos .....  | 109 |
| 3.1.7 Omisión y adición de la tilde en monosílabos.....                            | 111 |
| 3.1.8 Adición de la tilde en llanas .....  | 113 |
| 3.1.9 Omisión de la tilde en esdrújulas .....                                      | 114 |
| 3.1.10 Casos aislados .....  | 115 |
| 3.1.11 Análisis cuantitativo de la evolución de los errores ortográficos.....      | 120 |
| 3.1.12 Consideraciones finales.....  | 129 |
| 3.2 Nivel morfosintáctico .....  | 133 |
| 3.2.1 Artículos .....  | 134 |
| 3.2.2 Apócope .....  | 147 |
| 3.2.3 Pronombres.....  | 150 |
| 3.2.4 Verbos .....   | 158 |
| 3.2.5 Preposiciones.....   | 171 |
| 3.2.6 Análisis cuantitativo de la evolución de los errores morfosintácticos .....  | 181 |
| 3.2.7 Consideraciones finales.....   | 189 |
| 3.3 Nivel léxico-semántico .....   | 193 |
| 3.3.1 Errores por transferencia literal del portugués .....                        | 194 |
| 3.3.2 Errores por creación léxica.....   | 203 |
| 3.3.3 Errores por falsos amigos .....  | 207 |
| 3.3.4 Análisis cuantitativo de la evolución de los errores léxico-semánticos ..... | 215 |
| 3.3.5 Consideraciones finales.....   | 221 |
| 3.4 Recapitulación .....   | 225 |
| CAPÍTULO IV .....  | 227 |
| PROPUESTA DE ACTIVIDADES .....   | 227 |
| 4.1 Justificación de las actividades.....  | 228 |
| 4.2 Actividades ortográficas .....   | 235 |
| 4.3 Actividades gramaticales.....  | 243 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.4 Actividades de vocabulario .....   | 256 |
| 4.5 Recapitulación .....   | 265 |
| CONCLUSIONES.....  | 267 |
| BIBLIOGRAFÍA .....   | 275 |
| ANEXOS .....   | 299 |
| Anexo A. Errores identificados en las expresiones escritas de los informantes..... | 299 |
| Anexo B. Transcripción de las expresiones escritas de los informantes .....        | 331 |

## LISTA DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Errores de selección de los grafemas <i>b/v</i> .....                         | 101 |
| Tabla 2. Errores de selección de los grafemas <i>c/q</i> .....                         | 104 |
| Tabla 3. Errores de selección de los grafemas <i>m/n</i> .....                         | 105 |
| Tabla 4. Errores en el empleo del dígrafo portugués <i>ss</i> .....                    | 106 |
| Tabla 5. Errores de omisión de la tilde en hiatos .....                                | 107 |
| Tabla 6. Errores de omisión de la tilde en agudos.....                                 | 110 |
| Tabla 7. Errores de omisión de la tilde en monosílabos.....                            | 111 |
| Tabla 8. Errores de adición de la tilde en monosílabos.....                            | 113 |
| Tabla 9. Errores de adición de la tilde en llanas.....                                 | 114 |
| Tabla 10. Error de omisión de la tilde en esdrújulas .....                             | 115 |
| Tabla 11. Errores ortográficos aislados .....  | 115 |
| Tabla 12. Errores de selección del artículo neutro <i>lo</i> .....                     | 135 |
| Tabla 13. Errores de selección del artículo <i>el/la</i> .....                         | 139 |
| Tabla 14. Errores de omisión de las formas contractas .....                            | 143 |
| Tabla 15. Errores de adición del artículo.....   | 144 |
| Tabla 16. Errores de selección de las formas plenas .....                              | 148 |
| Tabla 17. Errores de selección del pronombre proclítico.....                           | 151 |
| Tabla 18. Errores de omisión del pronombre complemento .....                           | 154 |
| Tabla 19. Errores en las formas verbales.....  | 159 |
| Tabla 20. Errores en los verbos con irregularidades en la raíz.....                    | 167 |
| Tabla 21. Errores de omisión de preposición <i>a</i> .....                             | 173 |
| Tabla 22. Errores de selección de la preposición <i>para</i> .....                     | 176 |
| Tabla 23. Errores por transferencia literal del portugués .....                        | 198 |
| Tabla 24. Errores por transferencia literal de la conjunción portuguesa <i>e</i> ..... | 201 |
| Tabla 25. Errores por creación léxica.....   | 206 |
| Tabla 26. Errores por falsos amigos .....  | 211 |
| Tabla 27. Errores por falsos amigos en el uso de <i>se</i> como conjunción .....       | 213 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Errores ortográficos en valores absolutos .....                          | 121 |
| Figura 2. Cocientes de los errores ortográficos .....                              | 121 |
| Figura 3. Errores ortográficos de los cuatro cursos en valores absolutos.....      | 123 |
| Figura 4. Errores morfosintácticos en valores absolutos .....                      | 182 |
| Figura 5. Cocientes de los errores morfosintácticos.....                           | 182 |
| Figura 6. Errores morfosintácticos de los cuatro cursos en valores absolutos ..... | 184 |
| Figura 7. Errores léxicos en valores absolutos .....                               | 216 |
| Figura 8. Cocientes de los errores léxicos .....                                   | 216 |
| Figura 9. Errores léxicos de los cuatro cursos en valores absolutos .....          | 217 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|          |   |
|----------|---|
| AECID    | Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo  |
| AESLA    | Asociación Española de Lingüística Aplicada   |
| ASALE    | Asociación de Academias de la Lengua Española   |
| ASELE    | Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera   |
| AVE      | Aula Virtual de Español   |
| DBE      | Diploma Básico  |
| DELE     | Diplomas de Español como Lengua Extranjera  |
| ELE      | Español como lengua extranjera  |
| ENEM     | <i>Examen Nacional do Ensino Médio</i>  |
| FIAPE    | Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español   |
| I        | Informante  |
| I.1      | Informante del 1 <sup>er</sup> curso. <i>Idem</i> para cursos sucesivos                                   |
| I.1.1    | Informante número 1 del 1 <sup>er</sup> curso. <i>Idem</i> para informantes sucesivos                     |
| IBGE     | <i>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</i>  |
| IFES     | Instituições Federais de Ensino Superior  |
| GLD      | <i>Guia do Livro Didático</i>   |
| LACE     | Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo   |
| LDB      | <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação</i>  |
| MAEC     | Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación  |
| MCER     | Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas  |
| MEC      | <i>Ministério de Educação</i>   |
| MERCOSUR | Mercado Común del Sur   |
| OCEM     | <i>Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio -<br/>Conhecimentos específicos de Espanhol</i> |
| PCIC     | Plan Curricular del Instituto Cervantes   |
| PNLD     | <i>Programa Nacional do Livro Didático</i>  |
| RAE      | Real Academia Española  |
| SENACAPE | <i>Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol do<br/>Brasil</i>                       |
| TAC      | Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento   |
| TE       | Texto escrito   |



|      |  |
|------|--|
| TEP  | Tecnologías del Empoderamiento y la Participación      |
| TIC  | Tecnologías de la Información y de la Comunicación     |
| TRIC | Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación |



## INTRODUCCIÓN

Uno de los planteamientos más recurrentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es aquel que se refiere al error. En la trayectoria de la historia de la enseñanza de idiomas el error ha sido un rasgo relevante. El concepto de error evolucionó desde una perspectiva negativa hacia una consideración positiva, convirtiéndose en una de las principales fuentes de información sobre el estado del aprendizaje de una lengua extranjera.

Corder (1992[1967]) fue uno de los primeros lingüistas en señalar la importancia de los errores para los profesores, investigadores y alumnos, debido a la información que proporcionan acerca del modo en el que se está desarrollando el aprendizaje. Este autor defiende la necesidad de identificar y analizar los errores. Otra cuestión relacionada con el error es aquella que se refiere al fenómeno de la fosilización (Selinker, 1992[1972]). Este fenómeno lingüístico es uno de los más característicos de la interlengua. Evitar la fosilización del error constituye una tarea ardua tanto para el profesor como para el alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El papel de la lengua materna tiene un lugar relevante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, principalmente si son lenguas próximas como ocurre en el caso del portugués y el español. Lado (1973[1957]) defiende que el aprendizaje de una lengua extranjera sería más fácil cuanto más similitud existiera con la lengua materna y más difícil cuanto más diferente fuera de esta. El portugués y el español son lenguas latinas que tienen bastantes similitudes en los niveles morfológico, sintáctico, semántico y fonológico. De ahí se desprende el razonamiento de que *aprender español es muy fácil*.

Hay dos motivos principales que nos impulsaron a desarrollar esta investigación. El primero surge de conversaciones con profesores universitarios de español en Brasil, en las que manifestaban una serie de inquietudes en relación con la enseñanza y el aprendizaje del español durante la licenciatura. Una de sus preocupaciones más recurrentes es la dificultad de interiorización de ciertas estructuras del español que generan errores persistentes hasta el último curso. Por ello, el tema de esta investigación nace de la necesidad de conocer la interlengua de estos alumnos brasileños y de la voluntad de contribuir a la formación académica de estos futuros profesores de español. De este modo, esta tesis se centra en el análisis de errores y estudio de la interlengua de alumnos brasileños de lengua española de la *Licenciatura em Letras português-espanhol*

*e suas respectivas literaturas* de la *Universidade Federal do Ceará* que aspiran a ser docentes de español.

El segundo motivo tiene su origen en el deseo de colaborar con los estudios contrastivos entre el español y el portugués. Hemos comprobado que es creciente el número de investigaciones en el marco de la lingüística contrastiva. Por ejemplo, hemos encontrado veinticinco tesis doctorales sobre estudios contrastivos de español y portugués en Teseo, la base de datos de tesis doctorales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Creemos que nuestra investigación podría contribuir al avance de esta área de investigación por los siguientes motivos:

- Es un estudio de la interlengua de estudiantes brasileños de la *Licenciatura em Letras português-espanhol* que comprende cuatro cursos.
- Los materiales de estudio fueron parte del examen final de cada año académico en las destrezas escritas y orales.
- El análisis de errores abarca los niveles ortográfico-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico.
- Identificamos los rasgos idiosincrásicos de la interlengua de cada informante, señalando sus errores y aciertos.
- Proponemos recursos didácticos para la enseñanza del español durante la formación académica.

En el trabajo de investigación para el Diploma de Estudios Avanzados en la Universidade da Coruña ya empezamos a desarrollar el tema de esta tesis, identificando algunas dificultades gramaticales de aprendices brasileños durante el primer curso de la *Licenciatura em Letras português-espanhol*. Tras los resultados obtenidos, hemos querido profundizar y ampliar nuestros objetivos. Así, el objetivo general de esta tesis doctoral es conocer las principales dificultades en la expresión escrita de un grupo de estudiantes brasileños universitarios durante los cuatro cursos académicos, para —a través de una reflexión sobre los resultados obtenidos— optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar, clasificar y analizar los errores en los niveles ortográfico-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico durante los cuatro cursos académicos.

- Señalar los errores que persisten hasta el último curso.
- Analizar cuantitativamente la evolución de los errores durante los estadios de aprendizaje.
- Determinar las posibles causas de los errores.
- Averiguar la influencia del portugués durante el aprendizaje.
- Elaborar una propuesta de actividades con los contenidos lingüísticos que implican una mayor dificultad de interiorización.
- Proponer estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje del español a brasileños.

Alcanzar estos objetivos nos posibilitará conocer las características más relevantes de la interlengua de estos alumnos brasileños de español. Creemos que el resultado de nuestro estudio podrá facilitar al profesor la selección de contenidos, la preparación de sus clases y la elección o elaboración de material didáctico conforme a las necesidades del grupo. Perseguimos, por tanto, contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos universitarios brasileños de español durante su formación académica.

Esta investigación se inscribe, pues, dentro del ámbito de la lingüística aplicada. Concretamente, en el marco teórico de la lingüística contrastiva y sus modelos de análisis de datos: el análisis contrastivo, el análisis de errores y el análisis de la interlengua. Está estructurada en cuatro capítulos que atienden a los objetivos que se pretenden.

En el capítulo I abordaremos el estado de la cuestión, centrándonos en el contexto de la investigación: la enseñanza del español en Brasil. Primeramente, describiremos la trayectoria del español en el sistema educativo brasileño, comenzando en 1919 con la creación de la cátedra de lengua española en el *Colégio D. Pedro II*, Río de Janeiro. Posteriormente, destacaremos el lugar del español en las reformas y leyes de educación brasileñas: en la *Reforma Capanema*, en la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) de 1961, 1971 y 1996. Por último, explicaremos la *lei nº 11.161/05* de 2005, conocida como la “ley del español”, que establece la oferta obligatoria de la lengua española por parte de la escuela en el *ensino médio* y como disciplina facultativa en el *ensino fundamental II*. Esa ley ha marcado un antes y un después en el recorrido del español en el sistema educativo brasileño. Señalaremos las características más relevantes del proceso de implantación de la lengua española en el sistema educativo brasileño en la actualidad. Apuntaremos los avances más significativos hacia un mayor grado de implantación del

español y los principales obstáculos que ha experimentado el español para su consolidación en el sistema educativo brasileño.

En el capítulo II trataremos los fundamentos de la investigación. Especificaremos sus fundamentos teóricos y metodológicos. En primer lugar, nos detendremos en los aspectos teóricos, empezando con un breve repaso de la lingüística aplicada desde sus comienzos hasta la actualidad. Especialmente, nos limitaremos a una de las áreas más representativas de la lingüística aplicada, la enseñanza de lenguas extranjeras. Luego, nos centraremos en la aportación de la lingüística contrastiva en la enseñanza de lenguas extranjeras. Creemos que el estudio contrastivo de los sistemas lingüísticos involucrados —lengua materna y lengua extranjera— puede ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, revisaremos los modelos de investigación de la lingüística contrastiva más significativos: el análisis contrastivo, el análisis de errores y el análisis de la interlengua. Como la presente investigación se centra en un análisis de errores, abordaremos algunas cuestiones referentes al error, como la evolución del concepto en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, los criterios para clasificarlos y algunas consideraciones sobre su corrección. Finalizaremos este apartado de fundamentos teóricos refiriéndonos a la transferencia entre lenguas próximas, en nuestro caso, entre el español y el portugués, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, definiremos los fundamentos metodológicos y procedimentales empleados para lograr los objetivos de la investigación. Haremos uso del método de investigación del estudio de caso, pues nuestro propósito es que el estudio de la interlengua de nuestros informantes —un grupo de alumnos brasileños y futuros docentes de español— pueda, como dijimos, contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Brasil. Seguiremos principalmente los presupuestos metodológicos del modelo del análisis de errores para el estudio de las muestras de interlengua. Por ello, haremos una descripción general del análisis que se llevará a cabo, determinando los criterios de clasificación del error y el material elegido que emplearemos en nuestra investigación. Finalmente, especificaremos el perfil de los informantes y los procedimientos metodológicos de análisis de datos en nuestro análisis de errores.

En el capítulo III desarrollaremos el análisis de errores, a partir del estudio de las muestras de interlengua escrita de los informantes. Asimismo, examinaremos las muestras de interlengua oral de los informantes para averiguar la persistencia de los errores en la expresión escrita y oral. Los clasificaremos en tres niveles, siguiendo el

criterio gramatical: ortográfico-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. Además, los analizaremos atendiendo al criterio etiológico y lingüístico. Haremos un análisis cuantitativo de la evaluación de los errores ortográfico-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico durante los cuatro años académicos. Por último, realizaremos unas consideraciones finales sobre los errores detectados, aportando estrategias y recursos didácticos que pueden resultar de ayuda en el aula.

En el capítulo IV presentaremos una propuesta de actividades, que hemos elaborado empleando las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), a través de dispositivos móviles. Las actividades se centran en la competencia lingüística, en particular, en aquellas áreas que han resultado más difíciles de interiorizar y en los errores más frecuentes durante los cuatro cursos académicos. La propuesta está dirigida principalmente al grupo de aprendices informantes de esta investigación. Las actividades están diseñadas tomando en consideración las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) para el nivel básico y de los objetivos y contenidos curriculares propuestos en la asignatura del primer curso académico *Espanhol 1: língua e cultura*, perteneciente a la *Licenciatura em Letras português-espanhol*. El objetivo que perseguimos es aportar un material didáctico complementario al usado en el aula, que atienda a las necesidades específicas del grupo de alumnos informantes de la presente investigación.

Finalizaremos esta tesis presentando, por un lado, las conclusiones a las que hemos llegado y una serie de propuestas didácticas dirigidas al cuerpo docente, y, por otro, aludiendo a una futura línea de investigación en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, vinculada a los resultados obtenidos.





# CAPÍTULO I

## EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este primer capítulo nos centraremos en el contexto de la investigación. Destacaremos los aspectos más relevantes de la trayectoria de la lengua española en el sistema educativo brasileño desde sus momentos iniciales hasta la actualidad. Señalaremos el lugar del español en las reformas y leyes brasileñas de educación, y los avances y obstáculos que la enseñanza de la lengua española ha experimentado en su implantación en el sistema educativo brasileño.

### 1.1 La enseñanza del español en Brasil

Con motivo de los viajes exploratorios derivados del Tratado de Tordesillas (1494), se repartieron los territorios de ultramar entre España y Portugal. De este modo, quedaban determinados los límites geográficos y lingüísticos de los nuevos territorios. Sobre esa época Moreno Fernández (2000 c: 1) explica:

La llegada de Pedro Álvares Cabral a las costas de Brasil en el año 1500 supuso para el idioma portugués el inicio de una aventura geográfica y social que el español vivió desde diversas regiones americanas. Los límites de las aventuras de estas dos lenguas quedaron dibujados muy pronto, con la firma de un tratado, el de Tordesillas, que destinaba a la influencia portuguesa aproximadamente el territorio de lo que hoy es Brasil, pero que establecía también unas relaciones permanentes de vecindad.

En los años posteriores, durante el reinado de Felipe II, entre 1580 y 1640, cuando Portugal y, consecuentemente, Brasil pasan a pertenecer a la Corona Española, no se documenta una acusada influencia española en Brasil, dado que tras el juramento de Felipe II a las Cortes en la Vila de Tomar, en 1581, quedaba garantizada la continuidad de la administración lusa en el reino y en los territorios anexados. Por lo tanto, no hubo cambios significativos y el portugués continuó siendo el idioma europeo más empleado en Brasil.

Fue tan solo a mediados del siglo XIX, debido a la migración española a Brasil, cuando se produjo la influencia más relevante de los españoles en el territorio brasileño (Kakuta, 1993: 214). En aquella época debido a una gran crisis económica en España, muchos españoles emigraron a otros países, Brasil entre ellos. Gran parte de los españoles se establecieron en las regiones sur y sureste. Según el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE)<sup>1</sup>, aunque son escasos los documentos sobre la inmigración española, se sabe que los españoles fueron la tercera comunidad extranjera tras los portugueses e italianos. Las ciudades de Santos, Río de Janeiro y Salvador de Bahía fueron los principales centros de recepción. Dentro de la comunidad emigrante española, se destaca una proporción grande de los oriundos de Galicia debido a sus afinidades étnicas, lingüísticas y culturales con los vecinos portugueses; los gallegos fueron los que más se enraizaron en Río de Janeiro. De hecho, el vocablo *galego* designaba a todos los ibéricos de un modo general. Así, el aumento de la inmigración española y la cercanía a los países hispanos contribuyeron “a que el español adquiriese una presencia apreciable y a convertirlo, sobre todo en las regiones meridionales, en una lengua cercana y familiar, si bien no necesariamente usada en todo tipo de relaciones” (Moreno Fernández, 2000 c: 4).

Durante un largo periodo el español no estuvo incluido en el sistema educativo brasileño. Como punto de partida de la enseñanza de lenguas en Brasil tomamos a las escuelas fundadas por los jesuitas en el siglo XVI, en las que en un primer momento se estudiaban especialmente las lenguas clásicas. Igualmente, a pesar de la expulsión de los jesuitas en 1759, la enseñanza de lenguas continuó recayendo en el griego y el latín. Fue tan solo a partir de 1837 con la creación de la primera escuela de enseñanza media pública en Brasil —*Colégio Pedro II*—, cuando comenzó la enseñanza de otras lenguas. Así lo explica Durão (2005: 2):

El currículo oficial del citado colegio contemplaba siete años de estudio de latín y francés y cinco de inglés y alemán, programa que se mantuvo hasta 1919, cuando, además de esas lenguas, se pasó a enseñar, también, el italiano y el español. No había una metodología propia para la instrucción de las lenguas modernas, empleándose el mismo abordaje metodológico que para las lenguas clásicas: *el Método de Gramática y Traducción*.

---

<sup>1</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2Iak6Gz>>. [Consulta: 02/09/2017].

Así, durante el Periodo Imperial (1822-1889), la enseñanza del español estuvo excluida del sistema educativo brasileño. Con la proclamación de la República en 1889, permanecen el francés, el inglés y el alemán en el currículo de las escuelas. En la segunda mitad del siglo XIX en Brasil se inicia un cambio de intereses hacia los Estados Unidos, anteriormente más focalizados en Europa, comenzando un proceso de valoración de la cultura y pedagogía norteamericanas, que son vistas como un cambio positivo de renovación y progreso (Chamon, 2008: 51). De este modo, el interés por el inglés crece consideradamente. Según Guimarães (2012: 6), este cambio de paradigma cultural desde Francia hacia América impulsó un acercamiento a los países hispanohablantes a finales del siglo XIX e inicio del siglo XX.

Hay que esperar hasta 1919 para que se incluya el español en el sistema educativo brasileño con la apertura de un concurso para un puesto de profesor de español en el *Colégio Pedro II*, como consecuencia de un aumento en el presupuesto —aprobado por la *Lei 3.674*, 7 de enero de 1919<sup>2</sup>— que da inicio a la cátedra de español. El primer profesor en asumir esa cátedra fue Antenor Nascentes (1886-1972), que ha dejado relevantes estudios sobre el español. Destaca en primer lugar su tesis de concurso para la cátedra: *Um ensaio de phonetica diferencial luso-castellana: dos elementos gregos que se encontram no espanhol* (1919). También destacan su *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros* (1943) y *Antologia espanhola e hispano-americana* (1945). El motivo de la creación de la cátedra en el sistema educativo, según explica el propio profesor Nascentes, fue una acción recíproca a otra del gobierno uruguayo, que había creado una cátedra de portugués (Nascentes, 1943: 9). En aquel momento, la enseñanza del español priorizaba la gramática y seguía el método gramática-traducción, al igual que las demás lenguas extranjeras incluidas en el sistema educativo.

Sin embargo, esta disciplina de español no permaneció mucho tiempo en el currículo escolar brasileño. En 1925, el decreto 16.782-A<sup>3</sup> establece que la enseñanza del español pasa a ser facultativa, e incluso, que la cátedra de español podría ser eliminada y el profesor transferido a una cátedra de portugués, sufriendo estos efectos el profesor Nascentes. El español como disciplina escolar no tuvo mucho éxito, según apunta De

---

<sup>2</sup> Brasil. Congresso Nacional. Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919. Fixa a despeza geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1919. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 1919. Disponible en <<https://bit.ly/2K3Z1zf>>. [Consulta: 23/03/16].

<sup>3</sup> Brasil. Poder Executivo. Decreto nº 16.782<sup>a</sup>, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 7 de abril de 1925. Disponible en <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1925/04/07>>. [Consulta: 23/03/16].

Melo Vanderlei Ferreira (2014: 18), porque no fue elaborada para corresponder a una necesidad de la población, sino que “fue creada por una voluntad política y en este caso creemos que al escribirla de una manera tan flexible se estableció un problema técnico, pues como no era algo requerido por los usuarios fue fácilmente suplantada”.

El español solo permaneció como disciplina escolar por un corto periodo de tiempo en esta época. No encontramos evidencias de que el español siguiera estudiándose después de 1925, pero sí sabemos que se recogen anuncios de oferta de empleo — publicados en periódicos de 1849— solicitando profesores de español o de profesores que se ofrecían a impartir clases (Chaves Vasconcelos, 2004: 49-51). Esto podría significar que podría seguir existiendo una enseñanza no institucionalizada del español. La enseñanza del español en las escuelas brasileñas no volvió hasta 1942 con la *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, más conocida como *Reforma Capanema*.

A finales de 1930, se establece en Brasil el *Estado Novo*, un régimen autoritario presidido por Getúlio Vargas, que perduró hasta 1945. En este periodo la educación alcanzó un papel fundamental en la construcción de la identidad nacional y en la formación de la juventud según las nuevas tendencias políticas e ideológicas. Con el objetivo de resaltar el espíritu nacionalista y fortalecer la unidad nacional, se promovió un importante conjunto de medidas. Por un lado, se impulsó la alfabetización en portugués y, por otro, se censuraron algunas manifestaciones lingüísticas. Se censuró, por ejemplo, hablar idiomas extranjeros en público, emitir programas de radio en otro idioma diferente del oficial y limitar la importación de libros extranjeros (Seyferth, 1999: 245).

En 1934, Gustavo Capanema asume el Ministerio de Educación y toma varias medidas con el propósito de hacer una importante reforma educativa y cultural en Brasil. De entre ellas cabe destacar las siguientes: la solicitud al poeta Mário de Andrade para que elabore un proyecto de ley de protección de las Artes, una invitación a otros intelectuales para que asumiesen importantes cargos en el ámbito educativo, una reforma del plan de estudios para las mujeres y la promoción de la organización de la juventud (Schwartzman, Bousquet Bomeny y Ribeiro Costa, 2000: 37).

En 1936, Campanema aprueba los programas de cursos complementarios —con materias específicas para el ingreso a la educación superior—, que incluían la disciplina de literatura. Así, tanto las literaturas americanas contemporáneas como las europeas entraban en el contenido de la asignatura. Igualmente, se consideró conveniente que las obras en inglés, francés o español deberían ser leídas en su idioma original. Acerca de la inclusión de la Literatura, Meneses de Oliveira (1999: 76) destaca su importancia: “esta

é a primeira vez que a disciplina Literatura teve objetivos, metodologia e conteúdos bem definidos e sistematizados”. Con referencia al contenido de Literatura Española, se definieron los siguientes contenidos<sup>4</sup>:

Litteratura hespanhola

22 — Origens da litteratura hespanhola — Periodo inicial — Os romances de cavallaria. O Cid. O Romancero. O Amadis de Gaula.

23 — A litteratura espanhola no século XVI — a poesia: Quevedo e Gongora — Alonso de- Erdilla — Hurtado de Mendoza — O misticismo: Santa Thereza de Jesus.

24 — Cervantes e o Don Quixote — O theatro hespanhol: Lope de Vega, Molina, Calderon de la Barca.

25 — Seculos XVIII e XIX — Prosadores: Antonio de Solis. O romantismo hespanhol. Zorilla, Campoamor. Espronceda e Quintana, Castellar e Blasco Ibañez.

En 1941, el Ministro de Educación Capanema empieza un importante plan de acercamiento de Brasil a los países hispanoamericanos, cuyo objetivo era establecer un intercambio cultural y científico. De hecho, solicita un estudio a Gilberto Freire sobre las condiciones educacionales en Argentina, Uruguay, Paraguay y Bolivia. Sobre este año, Guimarães (2012: 10) apunta que “a inclusão do espanhol, 1942, nos currículos escolares, se deve a um plano de ação do Ministro Capanema iniciado no ano anterior com a intenção de aproximação do Brasil com os países americanos”.

La Reforma de Capanema fue muy relevante en la historia de la educación brasileña, porque reestructuró la educación nacional —específicamente, el estudio de lenguas— y definió los objetivos y metodología de la enseñanza de las lenguas clásicas y de las lenguas modernas como el inglés, el francés y el español. Con esta reforma, el nivel secundario (de los 12 a los 18 años) comprendía dos ciclos. El primer ciclo, *curso ginasial*, tenía cuatro años de duración. El segundo ciclo, *curso colegial*, comprendía dos itinerarios paralelos: clásico y científico, ambos con tres años de duración. La enseñanza del español era obligatoria en los dos primeros años del curso clásico, mientras que en el curso científico era obligatoria tan solo durante el primer año. En los cuatro años del

---

<sup>4</sup> Brasil. Ministério da Educação e Saúde Pública. Portaria ministerial—Programas do curso complementar. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 19 de março de 1936. Disponible en <<https://bit.ly/2CQdDfq>>. [Consulta: 23/03/16].

primer ciclo —*curso ginásial*— se priorizaba el latín y el francés, mientras que en los tres años del *curso colegial* era el inglés el preferido<sup>5</sup>.

En 1943 se establece el programa de enseñanza del español para los cursos clásicos y científicos. El programa estaba dividido en cuatro partes<sup>6</sup>:

- I. Lectura en prosa y en verso sobre el paisaje y vida en España y en los países americanos de lengua española;
- II. Gramática;
- III. Historia Literaria, estudio de la historia de la literatura española, sus principales escritores y obras. Estudio de los principales escritores y obras de los países hispano americanos.
- IV Otros ejercicios, exposiciones orales, actividades de vocabulario, redacción, ortografía y traducción.

En 1945, bajo el mandato del Ministro Raul Leitão da Cunha, sucesor de Capanema, se publica la orden en la que se especificaban los objetivos y la metodología de enseñanza del español. Los objetivos eran los siguientes<sup>7</sup>:

- a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que êle possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito;
- b) comunicar-lhe o gôsto pela leitura dos bons escritores;
- c) ministrar-lhe apreciável parte do cabeçal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente;
- d) mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos pan-americanos.

Para lograr los objetivos expuestos la orden especificaba que la enseñanza debería tener un contenido práctico en el programa de *leitura, gramática y outros exercícios*. En particular, resaltaba la importancia de la lectura, que debería estar presente todo el año y,

---

<sup>5</sup> Brasil. Senado Federal. Decreto-Lei nº 4.244. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942. Disponible en <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20rio.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20rio.htm)>. [Consulta: 04/04/16].

<sup>6</sup> Brasil. Ministério da Educação e Saúde Pública. Portaria ministerial 127 de 3 de fevereiro de 1943. Resolve expedir e determinar que se execute o programa de espanhol, que se anexa a presente portaria ministerial, dos cursos clássicos e científico do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 5 de fevereiro de 1943. Disponible en <<https://bit.ly/2IaOmQy>>. [Consulta: 04/04/16].

<sup>7</sup> Brasil. Ministério da Educação e Saúde Pública. Portaria Ministerial 556 de 13 de novembro de 1945. Instruções metodológicas para execução do programa de espanhol. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 22 de novembro de 1945. Disponible en <<https://bit.ly/2TFTn2>>. [Consulta: 04/04/16].

principalmente, priorizaba las lecturas de textos contemporáneos de escritores tanto españoles como hispanoamericanos. La gramática estaba repartida en seis unidades que incluían estudios de vocabulario y ortografía obtenidos a partir de lecturas. En el apartado de *outros exercícios*, estos deberían repartirse a lo largo de todo el año, determinando el profesor las actividades que fuesen más convenientes para el progreso de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las técnicas de enseñanza, la orden determinaba que, dadas las similitudes entre el portugués y el español, el profesor debería expresarse en español desde la primera clase y que, después del primer trimestre, el alumno no estaría autorizado a emplear el portugués. El profesor debería hacer hincapié en las divergencias de vocabulario y fonética entre ambas lenguas y, además, los contenidos gramaticales deberían tener un carácter práctico de auxilio a los ejercicios de conversación. En referencia al material didáctico, el alumno debería disponer de un libro de lectura, otro de gramática y de un diccionario. Así, con estas directrices de enseñanza, se produce un cambio en el método de enseñanza, que se aleja de la gramática-traducción y se acerca a una orientación en la enseñanza de lenguas basada en el método directo.

En este periodo, la inclusión del español en el currículo de las escuelas brasileñas causó un aumento importante del material de enseñanza publicado en Brasil. Así, cabe destacar la *Gramática Española, Florigelio Castellano-Literatura Española* de Adolfo Poro y Poro, 1943; el *Manual de Español* de Idel Becker, 1945 y el *Español Básico* de José Ramón Calleja Álvarez, 1946. En las notas preliminares de este último, el autor señala que la intención de su obra consistía en atender a los objetivos definidos por el gobierno brasileño para la enseñanza del español, apuntando hacia la importante misión de “intensificar la aproximación de los pueblos iberoamericanos dentro del espíritu del panamericanismo” (Calleja Álvarez, 1946: 11). En este sentido, también De Paula Barros (1949: 4), en el prefacio de su libro *Español: gramática y antología*, apunta la importancia del acercamiento a los países hispanoamericanos:

Os grandes e salutareos objetivos de nosso govêrno ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercâmbio intelectual e social com os irmãos da América, a fim de fortalecer a cultura brasileira e, sobretudo, preservar, por êsse meio, no presente e muito mais no futuro, a tão almejada paz entre os homens deste continente.

A partir de 1951, con las nuevas orientaciones educativas del *Ministério de Educação e Saúde*, comienza un periodo de depreciación del español en el sistema educativo brasileño, al reducirse la enseñanza de esta materia a un solo año de estudio en ambos cursos clásico y científico<sup>8</sup>. A este respecto, Dos Santos Castelano Rodrigues (2010: 17) explica:

O espanhol foi, entre as três línguas modernas obrigatórias —ao lado do francês e do inglês—, aquela que desfrutou do menor poder de adesão na estrutura curricular desse período, devido a sua presença praticamente simbólica nos cursos clássico e científico (contando com apenas um ano de estudo) e ao pouco tempo de que dispôs para poder se consolidar nesse nível de ensino.

Tras una década, en 1961 se publicó la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) que establecía nuevos objetivos educacionales en Brasil. Esta ley priorizaba una formación más técnica del estudiante y, consecuentemente, retiraba la obligatoriedad del estudio de las lenguas extranjeras en el *curso colegial* en las escuelas y ofrecía la opción de ser ofertada como disciplina optativa en el *curso ginásial*. La elección de incluir una lengua extranjera en los currículos era competencia de los *Conselhos Estaduais de Educação*. Igualmente, los *Conselhos Estaduais de Educação* eran co-responsables en la organización del currículo escolar, pudiendo complementarlo con disciplinas obligatorias y optativas, en función de las circunstancias específicas de cada estado.

Así, podemos apreciar que con la Reforma Capanema (1942) hubo una valoración del estudio de lenguas en el sentido de incluirlas como disciplinas obligatorias. Con la primera LDB de 1961 se rompe esta tendencia, al excluir las lenguas extranjeras de la estructura curricular obligatoria en las escuelas. Cuando el español estaba incorporado como disciplina obligatoria no tenía el mismo peso que otras lenguas extranjeras, como el francés y el inglés, al tener una carga horaria menor. A partir de 1961 se prefirió el inglés como disciplina optativa.

---

<sup>8</sup> Brasil. Ministério da Educação e Saúde Pública. Portaria Ministerial nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. Expede os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e respectivas instruções metodológicas. Diário Oficial da União, 2 de fevereiro de 1952. Disponible en <<https://bit.ly/2TVJaT7>>. [Consulta: 11/04/16].



La segunda LDB se publicó en 1971<sup>9</sup> y no trajo ningún cambio positivo a la enseñanza de lenguas. Más bien, continuó desvalorizando el estudio de lenguas extranjeras frente a otras asignaturas. A partir de esta ley, las lenguas extranjeras pasaron a ser asignaturas complementarias y muchas escuelas optaron por excluirlas de sus currículos. En aquellas escuelas de enseñanza secundaria en las que se ofrecían lenguas extranjeras como disciplinas extraescolares la carga horaria era solamente de una hora semanal. Sobre esta segunda ley Lefta (1999: 14) explica:

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do primeiro grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Por lo tanto, estas dos primeras *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* no otorgaron a las lenguas extranjeras el perfil de materia obligatoria en los currículos escolares. En un primer momento, podrían ser ofertadas como materia opcional y, posteriormente, como materia complementaria.

En 1976 con la *Resolução nº 58*<sup>10</sup> las lenguas extranjeras vuelven a ser disciplinas obligatorias en el currículo del 2º grau. Además, su inclusión fue recomendada también en el 1º grau. En el texto de la resolución no se especificaba qué lenguas extranjeras modernas deberían ser estudiadas, tarea que se dejaba a cargo de los *Conselhos Estaduais de Educação*. Aun así, seguía existiendo una preferencia por el inglés (Dos Santos Castelano Rodrigues, 2010: 18).

En 1996 se publica la tercera (LDB), que actualmente continúa vigente. Esta ley mantiene la obligatoriedad de la enseñanza de lenguas modernas en el *ensino médio*. Además, se distingue de la ley anterior al determinar la obligatoriedad en el *ensino*

---

<sup>9</sup> Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponible en <<https://bit.ly/2FWdpFt>>. [Consulta: 06/04/16].

<sup>10</sup> Brasil. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 58/76, de 22 de dezembro de 1976. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971 e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de janeiro de 1977. Disponible en <<https://bit.ly/2Vllw3K>>. [Consulta: 06/04/16].

*fundamental II* a partir del 5º año<sup>11</sup>. Así, en el artículo 26, párrafo 5º dicta: “[n]a parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”<sup>12</sup>.

En el caso del *ensino médio* esta última ley exige la enseñanza de una lengua extranjera moderna elegida por la comunidad y abre la posibilidad de la inclusión de una segunda lengua optativa, como se recalca en el artículo 36, párrafo III; “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Como podemos apreciar, esta última (LDB) otorga una mayor importancia a la enseñanza de lenguas modernas, pues determina su inclusión en el currículo escolar de los *ensinos fundamental y médio*. Tanto en la ley anterior como la actual no se especifican las lenguas que deben ser ofertadas por las escuelas y solo se menciona la expresión “lengua extranjera moderna”. Sobre esto, Pizarro Portilla (2007: 229) explica: “[d]evido a esta lei ficou configurado no âmbito nacional, principalmente nas escolas privadas, o oferecimento de duas línguas (inglês e espanhol, nesta ordem), para os alunos do ensino médio”.

De conformidad con la normativa de la LBD de 1996, la *lei nº 11.161/05*<sup>13</sup> de 2005 establece que la enseñanza del español deberá ser de oferta obligatoria por parte de la escuela y de matrícula facultativa para el alumno en los currículos del *ensino médio*, con un plazo de implantación de cinco años a partir del año escolar 2006. Además, determina que la inclusión de la lengua española en el *ensino fundamental II* es facultativa a partir del 6º año. Con esta ley, comúnmente conocida por la “ley del español”, se amplía la oferta de lenguas extranjeras, pues exige la oferta de dos lenguas extranjeras en el *ensino médio*, una obligatoria para todos los alumnos y otra optativa, así, una de esas dos posiciones deberá ser siempre ocupada por la lengua española. Así, cabe destacar que el inglés ocupa mayoritariamente el primer puesto.

---

<sup>11</sup> Actualmente el *ensino fundamental* es obligatorio para niños entre los 6 y los 14 años de edad, y está dividido en dos periodos, el *ensino fundamental I* (del 1º al 5º año) y el *ensino fundamental II* (del 6º al 9º año). Disponible en <<https://bit.ly/2VgDRz3>>. [Consulta: 11/04/16].

<sup>12</sup> Brasil. Poder Legislativo. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponible en <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1996/12/23/Secao-1>>. [Consulta: 11/04/16].

<sup>13</sup> Presidência da República. Lei nº 11.161/05 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 5 de agosto de 2005. Disponible en <<https://bit.ly/2w7rLPz>>. [Consulta: 11/04/16].

La aprobación de esa ley fue la consecuencia de una serie de iniciativas políticas, económicas y educacionales que tuvo su inicio con el Acta de Iguazú en 1985, que posibilitaba un acercamiento y una comunión de intereses entre los países del Cono Sur. Posteriormente, las medidas del Acta de Iguazú se consolidaron con el Tratado de Asunción (1991)<sup>14</sup> que estableció el Mercado Común del Sur (MERCOSUR).

En 1992, se establece el 1<sup>er</sup> plan trienal para el sector educacional de MERCOSUR que determina una serie de medidas para la enseñanza de las lenguas oficiales, el español y el portugués, en el proceso de integración de MERCOSUR<sup>15</sup>.

Objetivo:

Implementar la enseñanza del español y del portugués en instituciones de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, para mejorar la comunicación entre los países que conforman el MERCOSUR.

Líneas de trabajo:

- a. Introducir en el currículum de los diferentes niveles educativos, la enseñanza del español y del portugués.
- b. Proponer alternativas metodológicas para la enseñanza del español y del portugués.
- c. Desarrollar programas para la formación y capacitación de docentes que faciliten la enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR.

Actividades:

- a. Elaboración de esquemas básicos de contenidos y esbozos de materiales didácticos, según nivel.
- b.1 Conformación de un grupo de trabajo con especialistas del área, de modo de intercambiar experiencias y plantear enfoques metodológicos.
- b.2 Preparación y difusión de materiales didácticos.
- c.1 Realización de cursos, seminarios y talleres de capacitación para los docentes de la región.
- c.2 Promoción de intercambios de docentes entre los países.
- c.3 Implementación de cursos de formación docente para la enseñanza del español y del portugués.

Por lo tanto, la creación del MERCOSUR es el principal factor que ha impulsado el interés por la lengua española en Brasil. Aunque en años recientes se cuestionó el futuro de esta alianza, los presidentes del MERCOSUR ratificaron su compromiso con la integración<sup>16</sup>, pero lo cierto es que ha contribuido a un mayor acercamiento de Brasil y

---

<sup>14</sup> Tratado de Assunção. Tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. Assunção, 26 de março de 1991. Disponible en <<https://bit.ly/2FWOjGI>>. [Consulta: 11/04/16].

<sup>15</sup> Mercado Común del Sur. MERCOSUR/CMC/DEC. N° 07/92: Plan trienal para el sector educacional en el proceso de integración del MERCOSUR. Disponible en <<https://bit.ly/2UcsITa>>. [Consulta: 11/04/16].

<sup>16</sup> Datos aportados en <<https://bit.ly/2EDhK0P>> [Consulta: 01/05/19].

los países hispanohablantes y, consecuentemente, a la obligatoriedad del español en el currículo escolar brasileño.

Otro factor favorable para el crecimiento del español en Brasil es el hecho de que el español ocupe una posición destacable como lengua de comunicación en el comercio internacional. Sobre esto, Lagares (2015: 30) apunta: “[n]o texto que justifica a aprovação da *lei 11.16/05* incide-se, pela primeira vez, na importância do espanhol como língua internacional. Tal declaração coincide, de fato, com um aumento considerável do investimento de capital identificado com a Espanha no Brasil”.

Sobre el interés económico de España en Brasil cabe destacar el relevante crecimiento del capital español con la llegada de grandes empresas. España, tras los Estados Unidos, es el segundo país con una mayor inversión en Brasil. En este sentido, De la Dehesa (2013: 72) explica que la intervención española en Brasil ha sido muy destacada en la década 2000-2010:

En dicha década Brasil ha recibido el 21% de toda la inversión española neta en Latinoamérica. Los cinco grandes sectores de inversión en Brasil han sido el de banca y seguros (Santander y Mapfre), el de telefonía (Telefónica), el de energía (Repsol, Gas Natural e Iberdrola) y el de manufacturas (Cie Automotive, Fagor y Silestone) construcción e infraestructuras (OHL, Albertis, Dragados).

Para los siguientes años Solana González (2013: 23) estima que las relaciones económicas entre Brasil y España seguirán siendo favorables: “[e]l futuro parece propicio para que el flujo de intercambios y de inversiones entre Brasil y España se siga intensificando en los próximos años”.

En el ámbito educacional también se destacan unas cuantas iniciativas de España en la difusión del español en Brasil. En 2005, con la “ley del español”, se llevó a cabo una negociación entre ambos países que determinaba una conversión de la deuda brasileña con España en inversión social, principalmente, en educación (Lagares, 2013: 187).

Así, es destacable la presencia de instituciones españolas en Brasil que han desarrollado una serie de iniciativas para la expansión del español. De entre ellas, destacamos algunas que introducimos brevemente a continuación.

El Instituto Cervantes está presente en Brasil desde 1998 con la apertura del primer centro en São Paulo y, actualmente, cuenta con ocho centros, siendo el país con mayor

número de sedes. En estos centros se desarrollan cursos presenciales de español en los seis niveles según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), cursos intensivos, para empresas y, también, ofrece el curso de español en línea-Aula Virtual de Español (AVE). Además, cuenta con 49 centros de inscripción y examen de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) repartidos en todas las regiones del país. En el ámbito de la formación de profesores, ofrece cursos de actualización y perfeccionamiento didáctico para profesores de español. El Instituto Cervantes en colaboración con otras instituciones ofrece másteres oficiales en enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), como el Máster Universitario en Enseñanza de ELE con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como segunda lengua con la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Por último, cuenta con una serie de actividades culturales relacionadas con la música, literatura, arte, fotografía, etc., para la difusión de la cultura española e hispanoamericana.

Existe una Consejería de Educación con sede en Brasilia y un centro de Agregaduría de Educación en Río de Janeiro. Además, hay asesorías técnicas en Belém, Belo Horizonte, Brasilia, Cuiabá, Río de Janeiro, Salvador de Bahía y São Paulo. También, existen seis Centros de Recursos Didácticos de Español en Belém, Brasilia, Cuiabá, Natal y Salvador de Bahía. Estos tienen como objetivos principales tanto la divulgación de la lengua y de la cultura de España y de los países hispanohablantes como apoyar a los profesores, investigadores y estudiantes de español. Además, la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia organiza cursos de actualización para profesores dirigidos principalmente al cuerpo docente del sistema público. Es un curso gratuito de 40 horas que se imparte en distintas fechas y ciudades a lo largo del año.

El Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación (MAEC) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) desarrollan el programa de lectorado (MAEC-AECID) con universidades extranjeras y Brasil figura en la convocatoria de 2019/2020 con el segundo mayor número de oferta de plazas repartidas en las once universidades siguientes<sup>17</sup>: *Universidade de Brasília, Universidade Católica de Campinas, Universidad Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Estadual Paulista, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Paraná,*

---

<sup>17</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2rPlm7H>>. [Consulta: 06/03/19].

*Universidade Estadual da Paraíba y Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.*

La Fundación Carolina oferta diversas becas de postgrado, máster y doctorado dirigidas a la formación de licenciados nacionales de un país miembro de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. De entre ellas, en el ámbito de la enseñanza del español se destaca el Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en colaboración con el Centro Universitario CIESE-Fundación Comillas y la Universidad de Cantabria. Además, en el programa de becas de movilidad de profesorado es reseñable el programa de movilidad de profesorado España-Brasil. Estas becas están dirigidas a profesores universitarios, investigadores y estudiantes de doctorado en fase de investigación, tanto brasileños como españoles.

Aunque también existen convenios entre instituciones de enseñanza brasileñas e instituciones de países hispanohablantes para la enseñanza del español y formación de profesores, no cabe duda de que es sobresaliente el poder económico de España frente al resto de los países hispanoamericanos en relación con la expansión del español en Brasil. En este sentido, Narvaja de Arnoux (2010: 335) opina sobre los motivos que animan a España a difundir su idioma en Brasil: “este interés de fomentar la enseñanza de lenguas en el mundo es fruto del proceso de globalización que lleva a las lenguas mayores a tratar de ubicarse en un buen lugar, tener una presencia mundial y consolidarse como lenguas internacionales”.

Por su parte, Solana Gonzáles (2013: 24) destaca la importancia del español y predice una presencia relevante del español en Brasil a largo plazo:

Tampoco hay que desdeñar el interés de Brasil y sus ciudadanos por el idioma español y la excelente imagen de España en ese país. Brasil es el país del mundo con más Institutos Cervantes y España es uno de los principales receptores de estudiantes brasileños. Cada vez son más los brasileños que estudian nuestra lengua a todos los niveles, convirtiéndola en la segunda más demandada. Brasil será en menos de cuatro décadas el primer país de habla española como segunda lengua del mundo, superando a Estados Unidos, lo que es de enorme importancia para la futura presencia cultural, educativa y científica española en dicho país.

De este modo, podemos decir que hay un interés y unos beneficios mutuos para ambos países en este empeño de enseñanza y aprendizaje del español. En el caso de España, expande su lengua, su cultura y su economía. En el caso de Brasil, facilita su

integración económica y cultural en América de Sur, y mejora su comunicación con la Unión Europea.

A continuación, nos centraremos en las características más relevantes del proceso de implantación de la lengua española en el sistema educacional brasileño en la actualidad.

## **1.2 El panorama actual de la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo brasileño**

Casi 15 años después de la publicación de la *lei 11.161/05* —ley del español— podemos apreciar ciertos avances y algunos obstáculos en el grado de implantación de la enseñanza del español en Brasil. Uno de los problemas identificados desde entonces fue la falta de profesores habilitados para cubrir un sistema de millones de estudiantes<sup>18</sup>. Se han determinado diferentes cifras considerando distintas variables sobre la cantidad de profesores necesarios, pero tomando como ejemplo el estudio de la *Secretaria de Educação Básica* del *Ministério de Educação* (MEC) de 2005, el mismo año en el que se aprobó la “ley del español”, se estimó una cantidad de 13.254 profesores de español para el *ensino médio* con una carga horaria de 20 horas a la semana (Martínez Cachero-Lacera, 2008:74).

La legislación educativa brasileña, concretamente la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* de 1996 y el *Parecer CNE/CP n° 9/2007*<sup>19</sup> determinan los requisitos para ejercer como profesor en el *ensino fundamental y médio*. Es obligatorio haber cursado estudios superiores con un mínimo de 3 años de duración, haber realizado un mínimo de 2.800 horas de trabajo académico efectivo, incluyendo, por lo menos, 300 horas de prácticas supervisadas y al menos 2.500 horas dedicadas a las demás actividades formativas en una institución reconocida por el Ministerio de Educación de Brasil, además de estar en posesión del título de Licenciado que habilita para la docencia.

Según el informe de 2014, *El mundo estudia español*<sup>20</sup>, del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, en el año 2000 existían 48 universidades que ofrecían la licenciatura

---

<sup>18</sup> En 2014, había 5.842.464 alumnos matriculados en el *Ensino Médio*. Datos aportados en <<https://bit.ly/2Kfz5jK>>. [Consulta: 26/04/16].

<sup>19</sup> Ministério de Educação/Conselho Nacional de Educação- Parecer CNE/CPn° 9/2007. Distrito Federal, 5 de dezembro de 2007. Disponible en <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf)>. [Consulta: 26/04/16].

<sup>20</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2uZyYip>>. [Consulta: 3/05/2016].

en español y, en 2014, el número de universidades que ofertaban esta licenciatura ya ascendía a más de 300. Además, Martínez-Cachero Laseca (2008: 4) señala que conforme a “los datos del INEP [*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*], entre 1990 y 2005, hubo 17.385 Licenciados en Lengua española”. Así, los datos parecen indicar que Brasil posee un sistema de educación superior capaz de hacer frente a la formación inicial del profesorado para cubrir la demanda de profesores de español.

Aunque el sistema universitario brasileño ha experimentado importantes logros poniendo en el mercado laboral al profesorado necesario para hacer efectivo el cumplimiento de la ley, sigue existiendo una falta de recursos financieros para incorporar a los profesionales al sistema educativo. En este sentido, Colen Meniconi, Soarez Queiroz y Lourenço da Silva (2016:189), refiriéndose al *Estado de Alagoas*, aclara que existen escuelas públicas que no ofrecen la disciplina de lengua española. Además, añade que solo algunas de ellas disponen de un profesor titular de la disciplina y explica:

A carência de professores de língua espanhola só será cumprida por meio de concursos e nomeações. A desculpa de que não há professores de língua espanhola formados para suprirem às demandas das escolas já não é válida. Como professores universitários, cumprimos com a nossa função na formação desses docentes. Cabe, agora, ao governo do estado de Alagoas assumir uma postura de seriedade e transparência nos investimentos dos recursos financeiros destinados aos concursos, nomeações e formação continuada de professores de língua espanhola da rede pública de ensino.

A su vez, Araújo de Miranda (2016: 210) también señala la situación del español en la red de escuelas del *Estado de Ceará* tras 10 años de la promulgación de la “ley del español”:

Resumidamente, o que temos, em termos de política de contratação de professores efetivos para a rede estadual de ensino, é a realização de três concursos no intervalo de 12 anos, com um número de vagas inferior à necessidade real do sistema, a contratação de professores temporários, para suprir a carencia real e definitiva da rede e a ausencia de oferta, em onze escolas da capital, mais um número indefinido de escolas no restante do estado, que tampouco incluem o espanhol em seu currículo.

El Art. 5º de la *lei 11.161/05* especifica que es competencia de los *Conselhos Estaduais de Educação*, no del Gobierno Federal, aplicar la ley, incluyendo la gestión del



limitado presupuesto financiero, lo cual, consecuentemente, supone un gran obstáculo para hacerla efectiva mediante la contratación de personal.

En este sentido, la contratación del cuerpo docente a través de concurso público ha resultado insuficiente, pues no se ofrece la cantidad de plazas necesaria para cubrir la demanda real del cuerpo docente. Como ejemplo, en el último concurso público para profesores del *Estado de Ceará* en el *Editais nº 7/2013-SEDUC/CE* de 6 de junio de 2013 tan solo se ofertaron 25 plazas para profesor de lengua española<sup>21</sup>. Este es un número claramente insuficiente para atender a un sistema de 35.494 estudiantes matriculados en el *ensino médio* de la red *estadual* de escuelas en el año 2012<sup>22</sup>. Como solución paliativa, comúnmente, se emplea un sistema de contratación más simplificado, por medio del *concurso para substitutos*, que consiste en la contratación de profesorado de carácter temporal. A este respecto, Cernadas Carrera (2014: 67) explica que:

Las principales ventajas son, por una parte, que los procedimientos y trámites de contratación resultan más sencillos y, por otro, que aunque el salario mensual de los profesores temporales es similar al del resto de profesores, las cargas salariales en materia de seguridad social son menores.

La segunda vía empleada para cubrir la demanda docente es la capacitación de profesores con plaza permanente en la red pública de escuelas. Para llevar a cabo esa capacitación se crea el *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR). Este programa sirve para cumplir con el artículo 11, párrafo III del Decreto nº 6.755 de 2009<sup>23</sup>:

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal;

---

<sup>21</sup> Datos aportados en <[http://www.cespe.unb.br/concursos/seduc\\_ce\\_13/](http://www.cespe.unb.br/concursos/seduc_ce_13/)>. [Consulta: 27/04/16].

<sup>22</sup> Datos aportados en <<http://cipp.ipece.ce.gov.br/mappav/vi/serie.php?idResult=162>>. [Consulta: 27/04/16].

<sup>23</sup> Brasil. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponible en <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. [Consulta: 27/04/16].

El PARFOR tiene el objetivo de fomentar la oferta de educación superior, gratuita y de calidad, para profesores en ejercicio en la red pública de educación básica, para que estos profesionales puedan adquirir la formación exigida por la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) y contribuyan a la mejora de la calidad de la educación básica en el país. Un total de 12.103 docentes completaron su formación. En 2015, había 51.008 profesores asistiendo a los cursos del PARFOR repartidos en todo el país, con una distribución mayor en las regiones Norte y Nordeste. Con respecto a la capacitación en español, en 2014 había 27 profesores cursando la licenciatura de *Letras-Espanhol*<sup>24</sup>. El *Estado de Ceará* sirve de ejemplo para mostrar que Brasil ha avanzado en la habilitación del profesorado de la red de escuelas públicas, pues en el año 2014, el 98,1% del profesorado del *ensino médio* poseía el nivel superior de escolaridad<sup>25</sup>. Desgraciadamente, esa realidad no es tan exitosa en otros estados. Por ejemplo, en el *Estado de Bahia* todavía hay un número significativo de profesores que imparten clases de español en las escuelas públicas sin el certificado académico que le habilite para el ejercer como profesor de español (Mariano, Scarano Coimbra y Oliveira Nascimento, 2016: 243).

No cabe duda de que Brasil ha dado relevantes pasos para hacer efectiva la “ley del español”. El incremento de Licenciaturas en *Letras-Espanhol* en todo el país, de cursos de actualización y perfeccionamiento didáctico para profesores de español, de proyectos de investigación, cursos de posgrado, másteres y doctorados en enseñanza de lenguas, y convenios de intercambio de profesores y alumnos con instituciones y universidades españolas e hispanoamericanas han sido determinantes en la habilitación y formación del profesorado de español. Así, actualmente en Brasil se aprecian dos realidades contradictorias. Por un lado, hubo una gran inversión en las universidades para habilitar y cualificar a un cuerpo docente que pudiera atender la demanda de profesorado tras la aprobación de la ley. Por otro lado, en la actualidad hay un mercado laboral que no incorpora al profesorado ya formado debido a algunos factores como la falta de oferta de plazas que atiendan a la necesidad real del sistema escolar, la baja demanda de lengua española en las escuelas y la retirada de la oferta de lengua española en escuelas que anteriormente la incluían en su currículo.

---

<sup>24</sup> Datos aportados en <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. [Consulta: 27/04/16].

<sup>25</sup> Datos aportados en <<http://cipp.ipece.ce.gov.br/mappav/vi/serie.php?idResult=96>>. [Consulta: 28/04/16].

Como consecuencia de este panorama han disminuido los alumnos matriculados en las licenciaturas en español y algunas facultades privadas han eliminado esta licenciatura. Sobre esto, Barros, Costa y Galvão (2016: 518) ejemplifica:

No primeiro semestre de 2015, dos 125 alunos ingresantes no curso de Letras noturno da UFMG [*Universidade Federal de Minas Gerais*], turno no qual está a opção de licenciatura/bacharelado em espanhol, somente cinco escolheram essa língua como habilitación, ou seja, 4%, sendo quatro na licenciatura e um no bacharelado.

Siguen existiendo otros obstáculos para incrementar el grado de implementación del español en las escuelas brasileñas. Resulta un gran desafío formar al profesorado necesario para hacer efectiva una ley de oferta obligatoria de la asignatura de español en todas las escuelas públicas y privadas, pero cuya matrícula es facultativa para el alumno. Esto ha originado críticas por parte de algunas *Secretarias de Educação Estaduais* y asociaciones de profesores de español. Así, se originan algunas realidades reseñables que mostramos a continuación.

En muchas escuelas públicas y privadas no resulta posible cursar dos lenguas extranjeras, pues ambas son ofertadas en el mismo día y con el mismo horario, sucediendo que frecuentemente el alumno opta por el inglés. A este respecto, Lagares (2015: 30) explica:

O peso da tradição mais recente e do mercado fez com que o inglês se convertesse, de fato, em sinônimo de “língua estrangeira moderna”. A aprovação da lei em 2005 e a sua entrada em vigor (pelo menos, formalmente) em 2010 não mudou essa situação.

La *lei 11.161/05*<sup>26</sup> posibilita que ambas redes pública y privada actúen diferentemente para aplicar la oferta del español en el *ensino médio*. Para las escuelas de la red pública el artículo 2º determina que “a oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”. Este artículo ha generado interpretaciones distintas. Por ejemplo, el gobierno del *Estado de Mato Grosso do Sul* interpretó “horario regular de aulas” como que el español debe ser ofertado en el periodo (turno) en el que el alumno esté matriculado. Distinta fue la interpretación del gobierno del *Estado de Minas Gerais* que entendió como “horario regular de aulas”

---

<sup>26</sup> Véase la nota 13.

el horario de funcionamiento de la escuela y, por lo tanto, el español podría ser ofertado en otro turno contrario al turno elegido en la matrícula (Dos Santos Castelano Rodrigues 2010: 148-149).

Ya el artículo 4<sup>o</sup><sup>27</sup> establece que “a rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna”. Así, entendemos que la ley para las escuelas privadas posibilita diferentes maneras — *diferentes estratégias*— para hacer cumplir la oferta del español, de entre ellas, la enseñanza del español puede darse en un turno diferente, e incluso, en colaboración con el *Centro de Estudos de Língua Moderna*.

De hecho, en muchas escuelas privadas, durante los dos primeros años del *ensino médio*, el inglés y el español se ofrecen en turnos distintos, prevaleciendo el inglés en el turno regular del alumno. A este respecto, Lopes Leal (2015: 8) señala: “nas escolas particulares, muitas vezes existe a disciplina de língua espanhola ofertada no contra turno, dificultando para o aluno estudar essa língua, pois voltar à escola supõe uma série de limitações, gerando, inclusive, uma desvalorização do ensino da língua”.

En el último año del *ensino médio*, el panorama cambia en función de la preparación para el *Examen Nacional do Ensino Médio* (ENEM)<sup>28</sup> y del *Vestibular* —exámenes de selección para el ingreso en la Universidad— en los que se ofertan ambas lenguas en el turno normal del alumno, y éste puede optar por la lengua que desea estudiar. Según el informe de Ministerio de Educación Cultura y Deporte *El mundo estudia español 2014*: “[h]oy, la lengua extranjera más solicitada en el vestibular (examen de acceso a la Universidad) o en el supletivo (enseñanza compensatoria o de adultos) es ya la lengua española”. Además, De Melo Vanderlei Ferreira (2014: 29) explica:

Lamentablemente, en muchos casos, los estudiantes que optan por estudiar el español eligen este idioma porque tienen dificultades con la lengua inglesa y consideran que hacer en el ENEM lengua española es más fácil que el inglés

---

<sup>27</sup> Véase la nota 13.

<sup>28</sup> “O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios”. Datos aportados en <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. [Consulta: 28/04/16].

gracias a las similitudes con la lengua portuguesa, lo que solo refuerza los prejuicios lingüísticos entre las dos lenguas, portugués y español, que siempre han llevado a los brasileños a pensar que el español era una lengua fácil y que no era necesario estudiarla.

Ahora bien, el artículo 3º de la “ley del español”<sup>29</sup> determina que: “[o]s sistemas públicos de ensino implantarão *Centros de Ensino de Língua Estrangeira*, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola”. El artículo 4º, anteriormente citado, permitía a las escuelas privadas la posibilidad de llevar a cabo la enseñanza del español en el *Centro de Estudos de Língua Moderna*. Aunque los legisladores emplean nombres distintos para las redes pública y privada, ambos centros se refieren a instituciones especializadas en la enseñanza de idiomas ajenos a las escuelas. Sobre esto, Cernadas Carrera, (2014: 63) apunta que “los legisladores parecen asumir la ineficacia de las escuelas públicas y privadas en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras”. Por su parte, Dos Santos Castelano Rodrigues (2010: 150) explica que esta práctica refleja el imaginario de los brasileños desde los años 60 de que la escuela “não ensina bem as línguas estrangeiras”. De este modo, “essa disciplina pode ser concebida como um conteúdo extracurricular, podendo ser estudada de modo isolado, sem vínculos como as demais disciplinas que compõem a grade do Ensino Médio, em centros e institutos que se dedicam exclusivamente a esse ramo de atividade”. También, Lagares (2015: 30) aclara:

Infelizmente, às dificuldades que o ensino público padece no Brasil devemos acrescentar, no que diz respeito ao ensino de línguas “estrangeiras”, uma visão apenas instrumental das línguas, muito comum em secretarias de educação municipais e estaduais. Elas partem do princípio de que a escola não é lugar para aprender línguas. Daí os horários reduzidos, a colocação das línguas fora do currículo, como atividade de extensão, e até mesmo a terceirização do ensino de línguas, que algumas administrações deixam em mãos de cursos livres privados. Isso torna ainda mais precárias as condições de trabalho dos professores nesse segmento.

Así, existe una creencia de que la escuela es ineficaz para aprender una lengua extranjera, mientras que el centro de lenguas es el lugar idóneo para su aprendizaje y perfeccionamiento.

---

<sup>29</sup> Véase la nota 13.

Además, los centros de lenguas y escuelas privadas prefieren contratar hablantes nativos de español, que en muchos casos no están habilitados o capacitados para enseñar la lengua. Esto significa que no observan la legislación educacional, que obliga a poseer la certificación académica para enseñar y, además, como señala Lopes Leal (2015: 10) existe la falsa creencia de “que ser nativo ou somente saber falar a língua é o suficiente para ser professor de espanhol e dar conta de toda a complexidade de ensinar uma língua”. La preferencia por contratar hablantes nativos se da porque, desgraciadamente, muchos profesores brasileños poseen una licenciatura que habilita para enseñar español, pero que no han alcanzado una capacidad lingüística suficientemente avanzada, hablando, comúnmente, el *portuñol*<sup>30</sup>:

O termo portunhol designa uma mistura das línguas portuguesa e espanhola, principalmente na América. No entanto, ele se refere a duas situações lingüísticas diferentes. Se considerarmos a situação de contato contínuo e direto existente entre os habitantes das fronteiras do Brasil com os demais países sul-americanos, o portunhol é o resultado da mistura das línguas. É praticado por esses habitantes como uma língua intermediária, de comunicação imediata. No entanto, este termo também tem sido utilizado para referir o processo de Interlíngua dos aprendizes da língua espanhola como língua estrangeira, sobretudo dos brasileiros. Esta designação do Portunhol serve para definir a situação intermediária da aquisição de uma das línguas, quando os falantes não falam ainda nem bem uma, nem bem outra língua.

Otros aspectos que siguen dificultando la consolidación y una enseñanza de calidad del español son la insuficiente red de infraestructuras del sistema público educacional brasileño, la escasez de recursos didácticos tales como laboratorios o materiales de apoyo, un número excesivo de alumnos por aula, una carga horaria reducida, etc. (Farias Fernández, 1998: 76; Lopes Leal, 2015: 9). Sobre estas precarias condiciones laborales en las escuelas públicas Mendonça de Paula Chaves (2016: 171) comenta:

Nosotros, docentes de lenguas, aprendemos en la academia a trabajar la enseñanza comunicativa, abordando sus cuatro habilidades, cómo trabajar con métodos dichos modernos, trabajar con las nuevas tecnologías en clase. Sin embargo, ¿cómo relacionarse con una realidad donde los alumnos no tienen acceso a internet o no tienen ni siquiera energía eléctrica en sus escuelas, en locales en que el contacto con la lengua sólo existe en los materiales didácticos y las clases de 1 hora por semana con el profesor de lenguas?

---

<sup>30</sup> *Enciclopédia das Línguas do Brasil*. Disponible en <<https://bit.ly/2FUgJzU>>. [Consulta: 02/05/16].

En las escuelas privadas la realidad del español en el aula difiere bastante de la anteriormente mencionada. A este respecto, Cota Guedes (2016: 272), que es profesora de español en una escuela privada en el *Estado de Minas Gerais*, señala:

Uma característica favorável dessa escola é o número de alunos por sala, mínimo dezesseis e máximo 25, sendo possível acompanhar melhor. A estrutura física também é vantajosa porque as salas são menores, boa acústica, excelentes para atividades de áudio. A coordenação pedagógica e a direção incentivam as disciplinas de línguas estrangeiras, por exemplo: o cardápio da merenda escolar é disponibilizado em português, espanhol e inglês; os espaços da escola como banheiro, laboratório de informática, secretaria, etc. são identificados nos três idiomas; evitam agendar visitas técnicas/externas de outras disciplinas no dia da aula de língua estrangeira; apoiam atividades extras e disponibilizam recursos como data show, rádio gravador, etc.

Así, hay una realidad muy distante entre la Universidad y las condiciones de trabajo en las escuelas públicas, por lo que resulta muy difícil aplicar la formación académica recibida en la Universidad. En este sentido Barros, Costa y Galvão (2016: 518) concluyen:

Dessa forma, a Lei produziu inúmeras contradições: impulsionou o setor do ensino superior, mas não o setor ao qual se referia diretamente, a escola regular, ao contrário, em vez de um aumento da demanda por professores, gerou um encolhimento no mercado, uma retração da oferta do espanhol nas escolas que, aliada à falta de condições de trabalho para implementar um ensino mais produtivo, como se quer nos documentos, levou os profissionais formados a buscarem alternativas em outros campos de atuação, como empresas de tradução, escolas de idiomas, pós-graduação, etc.

Otro aspecto reseñable es la posición que ocupa el libro didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el papel que desempeña en la consolidación de la lengua española en las escuelas brasileñas. Así, tal y como señalan Drumond Alves Marengo y Siqueira Loureiro (2016: 86), estos “são investidos de tanta importância que acabam se tornando a única referência para o planejamento e elaboração do curso e, nessas situações, o regente costuma apenas transpor para o plano de curso os conteúdos listados no índice do livro”.

La primera iniciativa del gobierno en cuanto al material didáctico de lengua española nace de la *lei 11.161/05*. También en 2005, el *Ministério de Educação* (MEC) publicó una convocatoria dirigida a las editoras interesadas en participar en el proceso de selección de material didáctico de lengua española, destinado al cuerpo docente de las

escuelas públicas de *ensino médio*. Daher y De Albuquerque Sant'Anna (2016: 98) señalan el resultado del proceso selectivo del material didáctico:

O resultado da avaliação comprovou um forte descompasso entre as expectativas do MEC e o que o mercado editorial ofereceu. Das 13 gramáticas inscritas, apenas duas foram aprovadas; dos 14 dicionários monolíngues, cinco foram selecionados; dos 14 dicionários bilíngues, só dois foram recomendados; e no que se refere a livros para o professor, entre as 21 coleções inscritas somente quatro foram indicadas para a compra. Os números apontaram o muito que estava por se fazer desde então.

En 2011 fueron incluidas, algo tardíamente, las lenguas extranjeras —inglés y español— en el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), para su distribución gratuita entre los alumnos de las escuelas públicas. Han existido algunos problemas en esta distribución: en muchos casos los libros no han llegado a todos los alumnos o algunos de los manuales fueron seleccionados por las escuelas sin atender a las pautas de las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio—Conhecimentos específicos de Espanhol* (OCEM) y en la *Guia do Livro Didático* (GLD). Aun así, esta ha sido una importante iniciativa del gobierno en pos de una enseñanza de calidad. El libro didáctico es un recurso muy relevante ya que a veces es el único material didáctico disponible en el aula. Así, hacemos hincapié en la necesidad de libros didácticos adecuados para el alumno brasileño. Sobre esto, Goulart da Silva (2014: 71) señala:

Um bom material didático pode auxiliar o professor na condução das suas aulas, principalmente professores que têm uma grande carga horária em sala de aula, por isso, a necessidade de investir na produção e seleção de LDs [*livros didáticos*] cada vez melhores e que se enquadrem na realidade da escola pública, para que os professores possam utiliza-lo efetivamente.

En este sentido, Barros, Costa y Galvão (2016: 123-124) también apuntan la necesidad de una actitud crítica del docente frente al libro didáctico:

É preciso que ele tenha afinidade com ese instrumento de trabalho e com as teorias e concepções subjacentes a ele, tanto para aproveitá-lo da melhor forma no processo de ensino/aprendizagem, quanto para assumir uma postura crítica com relação a ele, identificando suas possíveis lacunas, adaptando-o à realidade e às necessidades de suas turmas, complementando-o se julgar necessário ou, até mesmo, optando por não usá-lo.



En febrero de 2017, el Senado aprueba la *Reforma Provisória*<sup>31</sup> del *ensino médio* para el sistema escolar brasileño, siendo sancionada por el presidente Michel Temer. En lo que se refiere a la disciplina de lengua extranjera, ya hemos visto que la vigente *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) de 1996 determina la oferta obligatoria de al menos una lengua extranjera en el *ensino médio*, que puede ser elegida por la escuela. En esta *Reforma Provisória* se modifica el artículo 36 de la LDB, del siguiente modo: “[o]s currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Por lo tanto, esta reforma altera la LDB, pues especifica que el inglés debe ser la lengua extranjera obligatoria en el *ensino médio* y, además, supone un cambio importante respecto a la “ley del español” —el boom del español en el sistema educativo brasileño— que determinaba la oferta obligatoria de la lengua española por parte de las escuelas de *ensino médio*. Se estima que en el año escolar de 2018 deberían comenzar las primeras promociones que sigan estas nuevas medidas. Así, aunque todavía es temprano para valorar la evolución en esta nueva etapa del español en Brasil, sin embargo, todo parece indicar que con estas nuevas directrices se producirá un importante declive.

Finalmente, Silveira Estanislau Vieira (2016: 198), una profesora de una escuela pública en *Minas Gerais*, resume los puntos más relevantes de la trayectoria de la disciplina de lengua española en los currículos de las escuelas brasileñas que hemos tratado anteriormente:

Sobre a Lei 11.161, não vejo avanços atualmente, pelo contrario percebo retrocessos nas conquistas advindas desse regularmente. Quando aprovada a Lei em 205, parecia que a língua espanhola conseguiria alcançar seu espaço no contexto escolar. Em princípio, houve um certo avanço, com a implantação da língua espanhola na escola básica, ocorreram concursos para professores atuarem nas escolas públicas e difusão da mesma nas escolas particulares. No entanto, hoje em dia, muitas escolas ainda não inseriram o espanhol e as que já implantaram buscam reduzir a carga-horária dessa disciplina em detrimento de outras. No meu caso, por exemplo, ano pasado possuía duas aulas semanas, este ano minha carga-horária foi reduzida para apenas uma aula e fui obrigada a aumentar o número de turmas, senão minha renda reduzia pela metade. Essa redução foi justificada pela “importância” das demais disciplinas e o foco na melhoria dos alunos em relação ao ranking do ENEM; assim desprestigiam o espanhol em detrimento de disciplinas “tradicionais”.

---

<sup>31</sup> Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de setembro de 2016. Disponible en: <<https://bit.ly/2WTMSyu>>. [Consulta: 02/09/2017].

Por lo tanto, la sanción de la *lei 11.161/05* dio inicio a un proceso con relevantes conquistas para la implantación de la disciplina de lengua española en Brasil. Sin embargo, en los últimos años hemos observado una serie de sucesos que han marcado un retroceso del español para su consolidación dentro del sistema educativo brasileño.

### 1.3 Recapitulación

Hemos contextualizado la presente investigación señalando el lugar de la lengua española en el sistema educativo brasileño. Hemos podido apreciar que la trayectoria de la lengua española en el sistema escolar brasileño comenzó en 1919 con una plaza para el *Colégio D. Pedro II*. Después de un corto periodo de tiempo, en 1925, el español pasa a ser una disciplina facultativa. En 1942, con la *Reforma Capanema*, la lengua española se incluyó en el currículo escolar de los cursos clásico y científico. En 1951 empezó un proceso de extinción de la enseñanza del español con la reducción de su enseñanza a un único año de estudio en los cursos clásico y científico. En 1961 la primera *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) determinaba la exclusión de las lenguas extranjeras como disciplinas obligatorias. Desde entonces, la disciplina de lengua española fue extinta de los currículos escolares. Esta tendencia de desvaloración de la enseñanza de lenguas extranjeras se agudizó aún más con la sanción de la segunda LDB en 1971, que otorgaba a las lenguas extranjeras el carácter de disciplinas complementarias. En 1976, con la *Resolução nº 58*, las lenguas extranjeras volvían al currículo escolar como disciplina obligatoria. En 1996, con la publicación de la vigente LDB, se mantiene la obligatoriedad de la enseñanza de lenguas modernas con una opción para la inclusión de una segunda lengua optativa en el *ensino médio* y, además, se determina la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua moderna en el *ensino fundamental II*.

A continuación, debido a una serie de factores políticos, económicos y educativos, se aprecia un interés creciente por el español. En 2005 se publica la *lei nº 11.161/05* o “ley del español” que establece la oferta obligatoria de la lengua española por parte de la escuela en el *ensino médio* y como disciplina facultativa en el *ensino fundamental II*. Así, hasta 2005 la enseñanza del español en Brasil tuvo una trayectoria más bien corta como disciplina obligatoria y, cuando se incluyó en los currículos escolares, no gozó de la misma valoración que el inglés y el francés.

Casi 15 años después de la publicación de la “ley del español” hemos constatado algunos avances hacia un mayor grado de implantación de esta lengua en el sistema educativo brasileño:

- Un desarrollo importante de la enseñanza universitaria que pueda atender la mayor demanda de un cuerpo docente de español que esté habilitado para ejercer la profesión.
- Un creciente número de proyectos de formación continuada, proyectos de investigación, cursos de posgrado, másteres, doctorados y programas de intercambio de profesores y alumnos con institutos y universidades hispanas.
- La incorporación del libro didáctico de español en el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) para su distribución entre los alumnos del sistema público escolar.
- La elaboración de unas directrices de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje del español, como son las *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio–Conhecimentos específicos de Espanhol* (OCEM) y la *Guia do Livro Didático* (GLD).
- El *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (PARFOR).
- Los concursos públicos para el profesorado de escuelas públicas.

Sin embargo, siguen existiendo grandes obstáculos para la consolidación de la disciplina de lengua española en Brasil:

- El incumplimiento de la ley por parte de algunas escuelas, al no ofertar la lengua española en sus currículos.
- La eliminación de la lengua española en los currículos de escuelas que la incluían anteriormente.
- Concursos públicos para la contratación de profesorado con un número de plazas que no cubren las necesidades reales del sistema escolar.
- Docentes actuando como profesores de español sin la debida habilitación o con una capacitación deficiente.
- Unas condiciones laborales precarias en el sistema público escolar.

- La desvalorización de la disciplina de lengua española frente a otras disciplinas, con una disminución de la carga horaria, así como con la oferta de las clases de español únicamente en un turno diferente al que los alumnos se encuentran matriculados.
- La falta de incorporación de los recién licenciados al mundo laboral.
- Una disminución del número de alumnos en las licenciaturas en español y la extinción de licenciaturas en universidades privadas.
- La escasez de libros didácticos adecuados al alumno brasileño.
- La *Reforma Provisória* que establece la posibilidad del español como disciplina optativa en el *ensino médio*.

Tras señalar los principales avances y obstáculos que ha experimentado la lengua española en el sistema escolar brasileño, procedemos a definir los fundamentos teóricos y metodológicos que emplearemos en la presente investigación.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentaremos los fundamentos teóricos, metodológicos y procedimentales de la investigación. Empezaremos por situar la presente investigación en el ámbito de la lingüística aplicada, específicamente, en la lingüística contrastiva. Seguidamente, nos centraremos en los fundamentos metodológicos y procedimentales que emplearemos en la investigación. Para ello, haremos uso de la metodología de investigación del estudio de caso y, fundamentalmente, del modelo del análisis de errores.

#### 2.1 Fundamentación teórica

En este primer apartado abordaremos los aspectos teóricos de la investigación con un breve recorrido por los orígenes y la evolución de la lingüística aplicada en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. A continuación, nos centraremos en el desarrollo de la lingüística aplicada en España, específicamente, en el área de la enseñanza y en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Además, nos detendremos en la aportación de la lingüística contrastiva a la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Limitaremos esta revisión al ámbito hispano. Nos referiremos principalmente a congresos, estudios y material didáctico de carácter contrastivo entre el español y el portugués. Luego revisaremos los modelos de análisis de datos para realizar la investigación en el área de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: el análisis contrastivo, el análisis de errores y el análisis de la interlengua. Como la presente investigación se desarrolla dentro del análisis de errores, hemos querido centrar nuestro estudio sobre algunas cuestiones referentes al error, como la evolución del concepto en el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, los criterios para clasificarlos y algunas consideraciones sobre su corrección. Finalizaremos este apartado tratando la cuestión de la transferencia entre lenguas próximas, especialmente entre el español y el portugués, pues esta cercanía lingüística es una de las principales causas de los errores en la interlengua de los aprendices brasileños.

### 2.1.1 De la lingüística aplicada a la lingüística contrastiva

A mediados del siglo pasado los lingüistas norteamericanos orientaron su atención hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, con el objetivo de cuestionar el método gramática-traducción y abrir esta disciplina a otros enfoques metodológicos para su aprendizaje. En general, los términos *lengua extranjera* y *segunda lengua* han sido usados en muchas publicaciones como sinónimos cuando se refieren a aprender una lengua distinta a la lengua materna (Baralo, 1999: 22). No obstante, el contexto o el entorno social donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de una lengua distinta a la lengua materna determinará el uso de un término u otro y, consecuentemente, implicará una serie de medidas como la elección del plan curricular, estrategias de enseñanza y aprendizaje, materiales y criterios de evaluación más adecuados según las distintas circunstancias en las que se produce el aprendizaje.

En este sentido, Pastor Cesteros (2004: 66) explica que el aprendizaje de una segunda lengua se da “cuando la lengua que aprendemos se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula [...]”. De este modo, un inmigrante brasileño residente en España que aprende el español, lo hará en el contexto de segunda lengua. Sin embargo, un brasileño que aprende otra lengua distinta al portugués en Brasil, lo hará en el contexto de lengua extranjera<sup>32</sup>. Tal y como explica Griffin (2005: 25):

Es una lengua que se aprende (generalmente con instrucción formal) en un país en el cual no se usa esta lengua como lengua de comunicación. [...] se suele aprender por razones intrínsecas; por afición o porque posiblemente llevaría al individuo a una situación que elige (i.e., turismo o estudio voluntario).

Aquel interés por la investigación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras estaba relacionado con una serie de sucesos de carácter político, social y económico, surgidos a mediados del siglo pasado. Por ejemplo, con el estallido y desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, urge la necesidad de comunicarse en otras lenguas por medios eficaces. En ese momento aumenta la importancia de la traducción

---

<sup>32</sup> En relación con esta cuestión, cabe discutir acerca del empleo de un criterio político, en determinados países en los que puedan existir varias lenguas oficiales ligadas a sus distintas regiones, pero no consideramos necesario profundizar en esta discusión para este escenario de Brasil.

automática y la enseñanza-aprendizaje de lenguas. De hecho, el gobierno americano solicitó a los lingüistas Leonard Bloomfield y Charles Fries cursos especializados para cubrir necesidades de comunicación internacional y servicios de inteligencia militar. Además, el reconocimiento de nuevas naciones en África, Asia y América, y el panorama político en Europa condujeron a la adopción de una serie de medidas. En los nuevos países de reciente independencia surgió la necesidad de normalizar ciertas lenguas que carecían de tradición escrita. En Europa surgió también la necesidad de planificar la educación de algunas de estas lenguas de países recientemente independizados. Asimismo, cabe destacar el crecimiento económico después de la Segunda Guerra Mundial como un factor relevante en la expansión del sistema educativo, en el desarrollo de los medios de comunicación, en las tecnologías aplicadas al lenguaje, etc. (Fernández Pérez, 1996: 29).

Además de estos factores contextuales externos que hemos citado anteriormente, Slama-Cazacu (1984:34-35) señala algunos factores disciplinares internos que contribuyeron al nacimiento y desarrollo de la lingüística aplicada, entre ellos, la distancia que había entre los estudios teóricos y la necesidad de solucionar problemas materiales reales. Además, también estaba presente la necesidad de aportar datos materiales de aplicación lingüística que respaldasen las corrientes y los marcos teóricos vigentes en aquella época.

Sobre los primeros años de la década de 1940 Vez Jeremías (1984: 12) afirma que:

En torno a esa fecha se crea el sentimiento de que la enseñanza de las lenguas no es sólo una cuestión de 'arte' sino también de 'ciencia' y, a falta de una disciplina científica en la cual buscar los fundamentos y principios, se aceptó la estandarización de 'applied linguistics' que pronto cristalizó en títulos de revistas, libros, e incluso centros comerciales dedicados a la enseñanza del inglés o francés como lenguas internacionales. El término pasa, así, por muy diversas acepciones.

Por lo tanto, el término de *lingüística aplicada* estuvo primeramente relacionado con la enseñanza de lenguas y, específicamente, con la del inglés como lengua extranjera. De hecho, en 1948 este término aparece como subtítulo de la revista *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, fundada por lingüistas norteamericanos del Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan. Hasta 1964, con la celebración del *I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada* en Nancy (Francia), y

consecuentemente, con la creación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA), la lingüística aplicada no se establece como disciplina científica<sup>33</sup>.

Con el transcurso de los años, la lingüística aplicada ha ampliado su campo de estudio a medida que surgían los problemas reales y la necesidad de resolverlos. Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991: 159) distinguen entre los caminos viejos (la enseñanza de lenguas y la traducción e interpretación) y los caminos nuevos (la terapia del lenguaje, la lingüística informática). Pastor Cesteros (2004: 29) aclara que estos caminos nuevos de la lingüística aplicada no necesariamente se refieren a que

los problemas que intentan solucionar sean nuevos (aunque pueda también suceder), cuanto porque atañen a campos en los que sólo en fechas relativamente recientes la lingüística ha sido consciente de sus posibilidades de intervención o ha tenido sencillamente la oportunidad de hacerlo.

Por su parte, Santos Gargallo (2004: 14) señala las principales áreas en las que la lingüística aplicada centra su interés en la actualidad: la psicolingüística, la sociolingüística y la ingeniería lingüística.

A través de un breve recorrido por los temas de la primera edición y de la última edición del *Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, podemos conocer los principales ámbitos en los que la lingüística aplicada ha mostrado su interés y también observamos cómo la enseñanza de lenguas ha sido un campo de estudio característico de esta disciplina. Así, en el primer congreso celebrado en Nancy (Francia), en 1964, se trataron los siguientes temas: la automatización en lingüística, la pedagogía de las lenguas vivas y la coordinación de las investigaciones en el dominio europeo. La última edición del *Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, que se celebró en Río de Janeiro, Brasil, en 2017, bajo el tema *Innovaciones y Desafíos Epistemológicos en Lingüística Aplicada*, se seleccionaron cinco áreas temáticas: *linguagem e letramentos; ensino e aprendizagem de línguas; linguagem e trabalho; linguagem nas sociedades; y lingüística aplicada e metodologia*<sup>34</sup>. La siguiente edición del *Congreso Internacional de Lingüística Aplicada* se celebrará en Groningen, Países Bajos, en 2020.

Por lo tanto, hoy en día la lingüística aplicada se caracteriza por sus diversos campos de aplicación y por la consolidación de un carácter interdisciplinar cada vez más

---

<sup>33</sup> Dato aportado por Ebnetter (1976), Fernández Pérez (1996), Pastor Cesteros (2004), Payrató (2005) y Santos Gargallo (2004).

<sup>34</sup> Datos aportados en <<https://bit.ly/2V12meu>>. [Consulta: 15/01/2018].



marcado, tal y como define Santos Gargallo (2004: 10): “[l]a Lingüística Aplicada es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística”.

En España, la aparición de la lingüística aplicada tuvo lugar a partir de los años cincuenta y sesenta, a raíz del interés de algunos profesores dedicados a la enseñanza de lenguas y específicamente de la enseñanza del inglés. En el siglo XX, la enseñanza del español como lengua extranjera se consolida en las décadas de los años ochenta y noventa. Sobre esto, Pastor Cesteros (2004: 62) defiende que “el marco de referencia epistemológico en el que se encuadra el aprendizaje de segundas lenguas es el de la Lingüística Aplicada, a tenor de cómo se ha configurado la historia reciente de la enseñanza de las lenguas modernas en Europa”.

El desarrollo y la consolidación de la enseñanza del español como lengua extranjera han sido impulsados a partir de investigaciones científicas que se están llevando a cabo en este ámbito, junto con una serie de iniciativas, como por ejemplo, la creación de la *Asociación Española de Lingüística Aplicada-AESLA* (1983), de la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE* (1987), del *Instituto Cervantes* (1991)<sup>35</sup> y de la *Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español-FIAPE* (2001)<sup>36</sup>. Además, surgen numerosas publicaciones especializadas: *Revista Española de Lingüística Aplicada* (1985), AESLA ediciones; *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* (1988); *Revista Carabela* (1992), SGEL; *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española-REALE* (1994), Universidad de Alcalá; *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* (1995), ELR ediciones; *Frecuencia-L* (1996), Editorial Edinumem; *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* (1998), Ministerio de Educación; *Cuadernos de Didáctica del Español/LE* (1999), Arcos/Libros, S.L.; *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional de Didáctica de la lengua y sus culturas* (2000), *Colección Forma* (2001), SGEL; *Todoele.net* (2002), *Revista Electrónica RedELE* (2004), *Vademécum para la Formación de Profesores* (2005), SGEL; *Revista Electrónica Elenet* (2005), *Revista Electrónica*

---

<sup>35</sup> En Brasil el Instituto Cervantes tiene ocho sedes: Belo Horizonte, Brasilia, Curitiba, Porto Alegre, Recife, Río de Janeiro, Salvador de Bahía y Sao Paulo.

<sup>36</sup> En Brasil fue creada en 1981 en el estado de Río de Janeiro la primera asociación de profesores de español. En la actualidad hay una asociación de profesores de español en cada estado del país. Para coordinar todas las asociaciones existentes fue creada la *Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol do Brasil* (SENACAPE).

MarcoELE (2005), *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* (2005), Ediciones Nebrija; *Revista Punto y Coma* (2006), Habla con Eñe S.L. Asimismo, es creciente el número de másteres en lingüística aplicada, y más específicamente, en enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), como los ofertados por la Universidad a Distancia de Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad de Jaén, Universidad de León, Universidad de Salamanca, Universidad de Cantabria, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Navarra, Universidad de Sevilla, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Universidad Europea del Atlántico y Universidad Pablo de Olavide<sup>37</sup>.

Aunque, como ya se dijo antes, entre los intereses de la lingüística aplicada también figuran otras parcelas del conocimiento, el área del aprendizaje de lenguas extranjeras “será uno de los más característicos de la disciplina, hasta el punto de que, en ciertos momentos históricos y en ciertas tradiciones de estudio, lingüística aplicada y enseñanza de lenguas llegarán a convertirse en sinónimos” (Payrató, 2005: 19). Además, como afirman Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991: 18), “de todas las áreas de la lingüística aplicada, ninguna ensayó mejor los avances lingüísticos, las teorías y las técnicas que la enseñanza de las lenguas extranjeras”. En este sentido, si tomamos como referencia la definición de lingüística aplicada en algunos diccionarios como el de Dubois, J. et al. (1992[1973]) o el de Cerdà Massó (1986), entre otros, es notable la importancia que le dan a enseñanza de lenguas extranjeras como un área muy representativa de la disciplina. Como ejemplo, citamos la definición del diccionario de lingüística aplicada de Richards, Platt y Platt (1997: 251):

1. Estudio del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras.
2. Estudio de la lengua y la lingüística en relación con problemas prácticos, como la lexicografía, la traducción, la logopedia, etc. La lingüística aplicada utiliza información de la sociología, la psicología, la antropología, y la teoría de la información, así como de la lingüística, para desarrollar sus propios modelos teóricos sobre la lengua y sus usos, y utilizar toda esta información en áreas prácticas como la terapia del lenguaje, la planificación lingüística, la estilística, etc.

---

<sup>37</sup> Datos aportados en <[https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple?codTipoEstudio=MASTER&textTitula=enseñanza+del+español&\\_\\_multiselect\\_codigosUniversidades=&nomTipoAcceso=Universidad&tipoUniv=T&chkEspana=C&codigosProv=00&method:busquedaSimple=Buscar&d-4809369-p=1&\\_\\_multiselect\\_codigosAut=&tipoAcceso=1&notaCorte=&\\_\\_multiselect\\_codigosProv=>](https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple?codTipoEstudio=MASTER&textTitula=enseñanza+del+español&__multiselect_codigosUniversidades=&nomTipoAcceso=Universidad&tipoUniv=T&chkEspana=C&codigosProv=00&method:busquedaSimple=Buscar&d-4809369-p=1&__multiselect_codigosAut=&tipoAcceso=1&notaCorte=&__multiselect_codigosProv=>)>. [Consulta: 15/01/2018].

Cabe destacar la relevante obra de Corder (1992[1973]), pues en ella se encuentra el fundamento teórico de la lingüística aplicada centrada en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En esta misma obra, Corder (1992[1973] c: 10-11) afirma que es objeto de estudio de la lingüística aplicada la solución de los problemas en la práctica, surgidos en la enseñanza de lenguas extranjeras:

La presente obra se refiere a la contribución que pueden hacer los descubrimientos y métodos de quienes estudian el lenguaje en forma científica —lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas (para sólo mencionar los grupos más importantes)— a fin de poder solucionar algunos de los problemas que surgen a lo largo de la planeación, organización y conducción de un programa de enseñanza de lenguas. Se trata de una obra sobre lingüística aplicada [...] Éste, entonces, es un libro que trata de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas.

Este gran interés y dedicación a la enseñanza de lenguas extranjeras conllevó una relevante investigación científica que dio lugar a varios modelos de investigación, los cuales se agrupan bajo el término de *lingüística contrastiva*. Según Cardona (1991: 210), “[e]l término *contrastive linguistics* ha sido introducido por G.L. Trager en 1949 y se ha mantenido a pesar de los significados diversos de *contrast*”.

La lingüística contrastiva se centra en el análisis de las similitudes y diferencias entre dos lenguas diferentes, generalmente entre la lengua materna de los aprendices y la lengua que se está aprendiendo. Los resultados del análisis se utilizan para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Tal y como defienden, entre otros, Jackson (1981: 195), Santos Gargallo (1993: 28) y Ferrer Mora (2004: 231-232).

En España, el número de tesis doctorales, artículos, publicaciones de material especializado y congresos en el ámbito de la lingüística contrastiva ha experimentado un importantísimo incremento en los últimos años. Dentro de los estudios que se han realizado en el marco de la lingüística contrastiva y que han recibido un notorio reconocimiento, debemos citar a Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández López (1997). El *I Congreso Internacional de Lingüística Contrastiva, Bilingüismo, Traducción e a súa aplicación ó ensino das linguas* tuvo lugar en 1998 en la Universidad de Vigo. También en 1998 se celebró el *I Congreso de Lingüística Contrastiva. Lenguas y Culturas* en la Universidad de Santiago de Compostela, donde unos años más tarde, en 2005, se organizó el *IV Congreso Internacional de Lingüística Contrastiva*.

En lo que se refiere a los estudios contrastivos entre el español y el portugués hemos comprobado que es notorio el interés en esta área. Hemos encontrado veinticinco tesis doctorales: *Estudios lingüísticos comparados del portugués americano y del español* de Martins Mano Dornelles (1992); *Interferencias morfosintácticas y semánticas del portugués en el aprendizaje del español* de Benedetti (1993); *Caracterización de la competencia lingüística transicional de lusohablantes aprendices de español e hispanohablantes aprendices de portugués* de Balbino de Amorim Barbieri Durão (1998); *Expresiones idiomáticas verbales del español y sus equivalentes semánticas en portugués* de García Benito (2000); *Fonología contrastiva del portugués y el castellano una caracterización de la interlengua fónica de los castellanos hablantes que aprenden portugués* de Férriz Martínez (2001); *Español LE para hablantes de portugués: la proximidad de las lenguas como factor facilitador de la comprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera* de Revilla Castaño (2002); *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: expresión escrita* de Torijano Pérez (2003); *La adquisición de la lengua española por aprendices brasileños en Rio Janeiro. Análisis de un corpus escrito* de Heiser Souza de Almeida (2003); *Falsos amigos gramaticales entre el portugués de Brasil y el español de España* de Sánchez Gonzáles (2004); *Fraseografía teórica y práctica. Bases para la elaboración de un diccionario de locuciones verbales español-portugués* de Olimpio de Oliveira Silva (2004); *Los marcadores discursivos en la argumentación escrita: estudio comparado en el español de España y en el portugués de Brasil* de Silva Fernández (2005); *Análisis Contrastivo español/portugués de unidades fraseológicas* de Mouzinho Ferraro (2005); *Análisis cognitivos-contrastivo de locuciones somáticas del español y del portugués* de Marques (2007); *Análisis comparado de las preposiciones espaciales en español, portugués y polaco* de Waluch de la Torre (2007); *Estudio contrastivo del régimen verbal en portugués de Brasil y el español peninsular* de Sousa Pereira (2007); *Análisis de errores, contrastivos e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella* de Arcos Pavón (2009); *Estudio diacrónico y contrastivo de los pronombres de cortesía en español con referencia al portugués* de Shishida (2010); *Análisis de errores. Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español por parte de alumnos brasileños (producción escrita)* de da Silva Junior (2010); *Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español-portugués* de Lira Dias (2010); *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades presentes en la interlengua de estudiantes*

*portugueses de ELE (B1)* de Arias Méndez (2011); *La expresión de la futuridad en portugués y su contraste con el español. Tiempos verbales futuros y formas perifrásticas* de Fidalgo Enríquez (2012), *El abrazo de las palabras: estudio contrastivo entre las expresiones fijas de la lengua portuguesa de Brasil y sus equivalencias en la lengua española de España* de Oliveira da Silva (2013); *Estudio sobre los falsos amigos entre el portugués de Brasil y el español* de Alves Machado (2015); *Estudio comparativo de adquisición de fricativas en las lenguas portuguesa y española*, de Ferreira Pinheiro (2015); *Los perfectos compuestos del portugués europeo y del español peninsular. Contraste a partir de encuestas de test*, de Gómez García (2015); *Análisis de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera para hablantes del portugués(brasileño): propuesta de inventario y actividades para aprender vocabulario*, de Peres Martorelli (2016) y *Aprendizaje del léxico español mediante la cognición y el acceso sinonímico: propuesta de diccionario de cognados sinonímicos interlingüísticos español-portugués brasileño (DICOGSINTER)*, de Melo dos Santos (2018)<sup>38</sup>.

En cuanto al material especializado en el marco de la lingüística contrastiva se encuentran varios títulos, de entre ellos destacaremos los siguientes manuales de español como lengua extranjera para hablantes de portugués: *Gramática española para brasileños* (Masip, 1999); *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués: dificultades generales (nivel intermedio-avanzado)* (Fernández Díaz, 1999); *Prácticas de léxico español para hablantes de portugués: nivel inicial-intermedio* (Sanz Juez, 1999); *80 ejercicios de gramática española para hablantes de portugués: ejercicios elementales y prácticas para el “vestibular”: nivel inicial-intermedio* (Moreno Fernández, 2000b); *Dificultades del español para brasileños* (Chozas y Dorneles, 2003); *Diccionario bilingüe de uso, español-portugués/portugués-español* (Moreno Fernández y Maia González, 2003); y *Gramática contrastiva del español para brasileños* (Moreno y Eres Fernández, 2007).

La lingüística contrastiva ha llevado a cabo desde sus inicios una relevante investigación científica en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. A continuación, nos detendremos en los modelos de investigación de la lingüística contrastiva que la han representado de manera más significativa.

---

<sup>38</sup> Datos aportados en <<http://www.educacion.es/teseo>>. [Consulta: 24/07/2017].

## **2.1.2 Los modelos de análisis de datos en la investigación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras**

En este apartado, nos centraremos en los tres modelos de investigación de la lingüística contrastiva en el marco de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Iniciaremos nuestro estudio con el análisis contrastivo, repasaremos algunos puntos relevantes acerca de su origen y revisaremos sus principales características. Seguidamente, nos dedicaremos a abordar los dos conceptos clave de ese modelo: la transferencia y el error. A continuación, pasaremos al modelo del análisis de errores, mostrando previamente su origen y sus características más destacables. Nos centraremos en los conceptos de error, competencia transitoria y competencia idiosincrásica. Por último, nos referiremos al análisis de la interlengua, aludiendo a sus orígenes y sus aspectos más importantes. Destacaremos los cinco procesos mentales que, según Selinker (1992[1972]), se producen durante el aprendizaje de la lengua objeto y aludiremos al fenómeno de la fosilización.

### **2.1.2.1 Análisis contrastivo: origen y características**

La preocupación por el tratamiento del error en el aprendizaje de lenguas extranjeras motivó que en los años 40 algunos profesores hiciesen comparaciones sistemáticas entre la lengua materna del aprendiz y la lengua que se iba a aprender, con el objetivo de determinar las diferencias y similitudes entre ellas, predecir las estructuras que serían problemáticas de aprender por los estudiantes y prevenir los posibles errores. Los resultados de ese análisis serían usados en los procedimientos metodológicos con el objetivo de facilitar el aprendizaje.

Los principales representantes del modelo de investigación del análisis contrastivo fueron Fries (1945) con su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Weinreich (1974[1953]) con *Languages in contact: findings and problems* y Lado (1973[1957]) con *Linguistics Across Cultures*. El propio Lado<sup>39</sup> (1973[1957]: XX) expone el objetivo de este modelo y su aplicación práctica:

---

<sup>39</sup> Lado en su obra titulada *Linguistics Across Cultures* sigue la línea de investigación de Fries y Weinreich, y desarrolla la metodología del análisis contrastivo.

El plan de este libro parte de la base de que podemos predecir y describir las estructuras que ofrecerán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no las ofrecerán, comparando sistemáticamente la lengua y cultura que se están aprendiendo con la lengua y cultura del estudiante. A nuestro modo de ver, es imprescindible fundarse en este tipo de comparación para la preparación de materiales adecuados y modernos, tanto pedagógicos como experimentales.

El fundamento del modelo del análisis contrastivo tiene sus raíces en la teoría lingüística estructural norteamericana de Bloomfield, que defendía el principio de que las lenguas pueden describirse en todos los niveles de su estructura, y que estas descripciones pueden contrastarse para determinar las diferencias y similitudes existentes entre ambas lenguas. También se llevaron a cabo investigaciones basadas en la teoría generativista-transformacional, la teoría psicolingüística e incluso otros proyectos optaron por el eclecticismo entre las anteriores teorías citadas (Santos Gargallo, 1993: 46-50).

El análisis contrastivo tiene también sus raíces en la teoría conductista que postula que el aprendizaje de lenguas es una cuestión de imitación y formación de hábitos. Aplicando esta teoría al aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendizaje consistiría en formar un hábito nuevo, o sea, perder un hábito —sonido, estructura— de la lengua materna para adquirir otro nuevo perteneciente a la lengua meta. Los nuevos hábitos entrarán en conflicto con los primeros si difieren entre sí y, por el contrario, ayudarán y facilitarán el aprendizaje, si son similares. Así lo explica Lado (1973[1957]: 2-3):

Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles.

Santos Gargallo (1993: 34) siguiendo los presupuestos de Lado (1957) sintetiza y señala el procedimiento para el análisis de las lenguas —materna y extranjera— en el análisis contrastivo:

- a) descripción estructural de L1 [lengua materna] y L2 [lengua meta];
- b) cotejo de las descripciones;
- c) elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
- d) reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
- e) predicción y descripción de las dificultades;
- f) preparación de los materiales de instrucción.

Los métodos de enseñanza de lengua extranjera con base en el modelo del análisis contrastivo fueron: el *método de traducción* y el *método audio-oral*<sup>40</sup>. Estos métodos de enseñanza usaron diversos procedimientos para aprender la lengua meta, entre ellos, la memorización de diálogos, ejercicios de sustitución (*drills*) y repeticiones correctas de las estructuras nuevas hasta crear un hábito lingüístico nuevo, evitando a toda costa el error. En este sentido, Pastor Cesteros (2004: 102) resalta también la relación entre los presupuestos del análisis contrastivo y de esos métodos de enseñanza, y señala algunas tendencias metodológicas de aquellos años como “la negativa a usar la lengua materna de los estudiantes en clase, la clasificación de los posibles errores según una determinada jerarquía de dificultad y la insistencia en aquellos que se preveía que aparecerían con mayor frecuencia”.

En Lado (1973[1957]: 3) se encuentra el primer intento de aplicar los resultados de los estudios empíricos de las gramáticas contrastivas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Señala que tales resultados pueden servir de ayuda al profesor a la hora de evaluar los manuales didácticos y preparar las nuevas técnicas y materiales de instrucción:

En la práctica, un profesor puede aplicar estos conocimientos en diversas circunstancias. Puede, por ejemplo, valorar materiales antes de usarlos en clase e incluso podría preparar nuevos materiales. Le puede ser necesario preparar material para completar un manual que ya está usando y en todo momento tendrá que analizar exactamente las dificultades con que tropiezan sus alumnos al aprender cada estructura.

En este sentido, James (1993[1980]: 141-157) hace una sistematización de las aplicaciones metodológicas del análisis contrastivo:

1. prediction
2. scale of difficult
3. diagnosis of error
4. course desing (testing)
  - selection
  - grading

---

<sup>40</sup> Véase Marcos Marín y Sánchez Lobato (1991), Richards y Rodgers (2003), Sánchez Pérez (1997) para un estudio detallado de los métodos de enseñanza.



En los años setenta este modelo del análisis contrastivo fue duramente criticado por razones de índole teórica, práctica y empírica. Así, Fernández López (1997: 15-16), por ejemplo, apunta las siguientes razones:

1. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la L1[lengua primera] no explica la mayoría de los errores de los aprendices.
2. Las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del AC [Análisis Contrastivo].
3. Los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores.

Las investigaciones llevadas a cabo en los años setenta rechazaron la afirmación de que la interferencia de la lengua materna fuera la única causa que provocaba las dificultades y los errores en el aprendizaje. Siguiendo esta idea se citan los trabajos de Dulay y Burt (1992[1974]), que señalaron el bajo porcentaje de errores debido a la transferencia negativa de la lengua materna. Algunos errores que se habían predicho no llegaron a materializarse y otros errores surgían donde no se había previsto que los hubiera. Además, otras investigaciones concluyeron que, en algunos errores que son considerados como una interferencia de la lengua materna, no se excluye la hipergeneralización de una regla de la lengua meta. Asimismo, se puede observar que el mismo error puede ocurrir también en la adquisición de la lengua materna (Fernández López, 1997: 16).

A su vez, Durão (2007: 14) afirma también que varias investigaciones empíricas han señalado otras causas que llevan al error, además de la interferencia:

- la forma de conducción de algún proceso de instrucción;
- la escasez de datos lingüísticos;
- la falta de adecuación de ciertos materiales didácticos con respecto al público que los utilice;
- la limitación en la capacidad de retención de datos en la memoria;
- la tendencia a sobregeneralizar reglas;
- la falta de aptitud para lenguas;
- la falta de motivación para desencadenar el aprendizaje de una lengua.

Las investigaciones de Chomsky (1978[1957], 1959 y 1999[1965]) sobre la adquisición del lenguaje se oponen a la base teórica conductista del modelo del análisis contrastivo. Chomsky afirmaba que la lengua no es un conjunto de hábitos automatizado,

pues existe una facultad del lenguaje. De este modo, el hombre nace biológicamente con una predisposición innata para adquirir el lenguaje y dicho lenguaje se desarrolla de modo similar al modo en el que se desarrolla cualquier otra capacidad biológica, como, por ejemplo, la de andar. Chomsky defiende que el hombre está dotado de un mecanismo que contiene la *Gramática Universal*, que le posibilita generar hipótesis sobre la gramática de una lengua dada a partir de los datos lingüísticos a los que está expuesto.

Aunque los presupuestos teóricos y prácticos del modelo del análisis contrastivo recibieron algunas críticas, nos parece oportuno resaltar su contribución a la enseñanza de lenguas extranjeras con las siguientes palabras de Pastor Cesteros (2004: 103):

A pesar de estas críticas, debe contarse como uno de los logros fundamentales del análisis contrastivo el haber iniciado toda una línea de investigación centrada en el alumno y su proceso de aprendizaje, que hasta entonces había sido prácticamente ignorada. Tal fue el punto de partida de los actuales estudios de ASL [Adquisición de Segundas Lenguas] y su desarrollo se vincula a la comprobación o negación de las propuestas del análisis contrastivo.

Así, aunque la fiabilidad del análisis contrastivo fue cuestionada, hoy en día se siguen haciendo estudios contrastivos entre las dos lenguas, materna y meta, que apoyan las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.1.2.2 Análisis contrastivo: los conceptos de transferencia y error**

El primer concepto clave del análisis contrastivo en el que nos centraremos es la *transferencia*. El concepto de transferencia proviene de la psicología, de ahí pasó a la lingüística, en particular a la lingüística aplicada, y llegó hasta la lingüística contrastiva, donde nos centraremos a partir del modelo del análisis contrastivo. Los primeros estudios que hacen referencia al fenómeno de la transferencia en lingüística son del siglo XIX y tratan particularmente el ámbito de las lenguas en contacto y hablantes bilingües, como por ejemplo, el trabajo de Whitney (1881) citado en Durão (2008: 68). No obstante, atenderemos a los trabajos de Lado (1973[1957]) y Weinreich (1974[1953]), dado que ambos estudios establecieron los presupuestos del análisis contrastivo.

Weinreich (1974[1953]) y Lado (1973[1957]) siguen la línea de la psicología conductista y entienden que la transferencia se produce al crear hábitos nuevos. Los hábitos lingüísticos anteriormente adquiridos interferirán en el aprendizaje de los hábitos

lingüísticos nuevos. De este modo la transferencia ocurre cuando el aprendiz utiliza alguna estructura de su lengua materna en la lengua meta. Esta se manifiesta en todos los niveles de la lengua —fonético, fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico, pragmático, etc.— tanto a la hora de expresar o producir como a la hora de comprender la lengua objeto de estudio. Así lo explica Lado, (1973[1957]: 2-3):

Creemos que un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura así como la distribución de estas formas y sus significados a la lengua y cultura extranjera —no solo activamente al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino, pasivamente, al tratar de comprender la lengua y la cultura según las practican los nativos.

Jarvis (2000) citado en Durão (2007: 35) afirma que no hay un consenso por parte de los investigadores a la hora de definir la transferencia lingüística en el ámbito de la lingüística aplicada, dado que ese término ya se empleó con distintos significados. Sin embargo, nos parece oportuna la definición de transferencia que citamos a continuación, pues pone de relieve el papel de la lengua materna durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: “[e]ste fenómeno suscribe todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que tienen lugar en la interlengua como resultado de la influencia de la lengua nativa” (Santos Gargallo, 1993: 140). Hoy día existe un consenso entre los lingüistas en afirmar que la transferencia de la lengua materna hacia la lengua meta ocurre en todos los niveles de la lengua, en todas las edades y en situaciones formales e informales (Martín Martín, 2000: 126).

Varios investigadores han definido que la transferencia puede ser positiva o negativa. La transferencia será positiva cuando las estructuras de la lengua materna y la lengua meta sean iguales o similares, lo que consecuentemente facilitará el aprendizaje. Sin embargo, será negativa cuando las estructuras de las lenguas en cuestión sean distintas y conduzca al error (Richards, Platt y Platt, 1997: 419; Baralo 1999: 36).

Por lo tanto, el modelo del análisis contrastivo sostenía la idea de que la facilidad y la dificultad en el aprendizaje de la lengua meta estaba condicionada por las similitudes o diferencias entre las estructuras de la lengua materna y de la lengua meta que se estaba aprendiendo. Para ejemplificar este razonamiento, podemos decir que un aprendiz brasileño de español podría traducir correctamente del portugués al español la frase *A casa é grande* como *La casa es grande*, pues existe igualdad y similitud entre los vocablos —en la forma y en el sentido— y la estructura de la frase en ambos idiomas. De esta

manera, la transferencia es positiva porque facilita el aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, ese mismo alumno brasileño podría presentar dificultades al traducir esa misma frase *A casa é grande* al alemán *Das Haus ist groß*, pues no existe una similitud en la forma entre estas dos lenguas. Por lo tanto, el aprendizaje del alemán a un brasileño le resultará más difícil que el del español.

La transferencia negativa es comúnmente empleada como sinónimo de *interferencia* en lingüística aplicada. Según Blas Arroyo (1991: 265), este último término proviene de la física, pasando por otras áreas como la pedagogía hasta llegar a la lingüística y la lingüística aplicada, y en todas estas disciplinas el término ha adoptado un sentido negativo. Juhász (1970), citado en Vázquez (1991: 45), emplea los dos términos como sinónimos: “[c]uando la convergencia de las reglas del L<sub>1</sub> [primera lengua] y L<sub>2</sub> [lengua segunda] o las reglas del L<sub>1</sub> producen formas gramaticales no aceptables, se habla de transferencia negativa o interferencia”. También Larsen-Freeman y Long (1994: 56) señalan que “cuando dos lenguas fueran similares, se produciría una transferencia positiva, cuando fueran diferentes, se daría una transferencia negativa o interferencia”.

Asimismo, Weinreich (1974[1953]) y Lado (1973[1957]) —aunque el primero se dedica al estudio de la lengua como fenómeno sociolingüístico y el segundo se centra en el estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas— comparten la visión de que las diferencias entre las estructuras de dos lenguas causarían la producción de transferencias negativas o interferencias. Weinreich (1974[1953]: 17-18) lo explica del siguiente modo:

El término de interferencia implica el reajuste de patrones que resulta de la introducción de elementos extranjeros en los campos más altamente estructurados de la lengua, como, por ejemplo, la mayor parte del sistema fonológico, una gran parte de la morfología y la sintaxis y ciertas áreas del vocabulario (parentesco, colores, tiempo, etc.). [...] Mientras más grande sea la diferencia entre los sistemas, es decir, mientras más numerosos sean los patrones y las formas mutuamente exclusivos en cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia.

Lado (1974[1953]), al contrario de Weinreich (1974[1953]), centró su estudio en la transferencia positiva, recalcando la necesidad de emplear este fenómeno como elemento productivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. No descuidó, sin embargo, la transferencia negativa o interferencia, insistiendo en la idea de reducir al mínimo su presencia.

Los conceptos de transferencia e interferencia han pasado por varias acepciones. Por ejemplo, Kellerman (1977) citado en Durão (2007: 37-38), considera la interferencia como el resultado lingüístico debido a la influencia de otra lengua, en cambio, la transferencia sería el proceso psicológico que ocurre antes de la interferencia. Juhász (1980: 645) define interferencia como una falta en una norma lingüística causada por la influencia de una lengua en otra. Vázquez (1991: 44-45) afirma que “la transferencia lingüística es el impacto de un sistema de reglas sobre otro, del cual resulta la interlengua [...] la interferencia es, además de un proceso lingüístico un fenómeno psicológico”.

De este modo, la transferencia lingüística en un primer momento se entiende desde la visión de la psicología conductista. Es un fenómeno que se da durante el aprendizaje de una lengua extranjera y que está relacionado con la formación de hábitos nuevos. En aquellos casos donde la estructura de la lengua materna y la lengua extranjera sean similares el aprendizaje se producirá con mayor facilidad que en aquellos otros en los que existan diferencias, pues se incrementarán las dificultades y, por tanto, el número de interferencias y de errores. De este modo, la lengua materna adquiere un valor relevante, pues se convierte en la causa de las transferencias positivas, interferencias o errores.

En un segundo momento la transferencia lingüística se interpreta a la luz de la visión mentalista y cognitiva. Se parte del hecho de que durante el aprendizaje de una lengua extranjera el aprendiz hace uso de sus conocimientos lingüísticos anteriores, al igual que de los factores afectivos y socioculturales. De esta manera, la transferencia se convierte en un mecanismo cognitivo más durante el aprendizaje. Los estudios en ese ámbito se centran en los contrastes entre la lengua materna y la lengua extranjera, en el paralelismo entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una la lengua extranjera, pero principalmente se interesan por la interlengua del aprendiz, caracterizando los distintos estadios de la interlengua e incluso desarrollando análisis de interlengua de tipo lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico.

Dentro del ámbito de la psicología cognitiva la transferencia también se entiende como una estrategia de aprendizaje, donde el aprendiz emplea estratégicamente la lengua materna en su interlengua para suplir la falta de conocimiento en la lengua extranjera. Así, la lengua materna es valorada como un elemento positivo y su empleo es un proceso dentro de otros que actúan durante el aprendizaje. Siguiendo esta última dimensión del concepto de transferencia, Martínez Agudo (2004: 41) lo define como “un fenómeno lingüístico que consiste simplemente en el empleo estratégico de los recursos lingüísticos

disponibles de la lengua nativa para suplir las deficiencias o limitaciones de conocimiento de la lengua objeto de estudio”.

Por su parte, Ellis (1994: 28) diferencia entre la transferencia de la lengua materna como un proceso de aprendizaje y como estrategia de comunicación, que se usa para resolver problemas comunicativos en la lengua extranjera. Durão (2007: 38) también considera la transferencia como una estrategia de comunicación: “un mecanismo provisional de superación de los problemas que los aprendices tienen que enfrentar cuando no consiguen realizar sus intenciones comunicativas por limitaciones de conocimiento en la LO [lengua objeto]”.

A modo de resumen de las dos visiones del fenómeno de la transferencia en el ámbito conductista y cognitivo mencionados anteriormente podemos recoger las siguientes palabras de Martín Martín (2000: 113):

en la tradición conductista la transferencia se conceptualiza como la activación automática del comportamiento lingüístico, mientras que para la psicología cognoscitiva, por el contrario, la transferencia es una estrategia o procedimiento de resolución de problemas en la toma de decisiones, que se manifiesta en la activación de (a) conocimiento de L1 [lengua materna] en diferentes niveles de consciencia y (b) conocimiento altamente automatizado de L1 en ausencia de control consciente.

El segundo concepto clave del análisis contrastivo es el *error*. Los lingüistas contrastivos defienden que el error consiste en una violación del sistema lingüístico de la lengua meta, causado por la interferencia de las estructuras de la lengua materna. Por lo tanto, el error es un elemento negativo y no aceptable, porque conlleva hábitos incorrectos.

A lo largo de los años los cuestionamientos sobre las hipótesis fundamentales del análisis contrastivo conllevaron el surgimiento de dos versiones de este modelo de investigación, la primera llamada fuerte, predictiva o *a priori*, y la segunda débil, explicativa o *a posteriori*. El análisis contrastivo en su versión fuerte defiende que todos los errores pueden ser predichos por medio de la comparación entre la lengua materna del aprendiz y la lengua meta *a priori*. La versión débil no se detiene en predecir los errores como la versión fuerte, sino que intenta explicar los errores de los aprendices, señalando las similitudes y diferencias entre ambas lenguas *a posteriori*.

De entre los investigadores que rechazan la versión fuerte del análisis contrastivo, Wardhaugh (1992[1970]: 43) dice que “la versión fuerte parece ser impracticable y poco

realista, aunque es la que dicen utilizar los que realizan análisis contrastivo como base para su trabajo”, porque se buscaban solo las comparaciones entre las lenguas implicadas en el análisis y no se comparaban las predicciones de los errores hechas con la producción real —oral y escrita— de los aprendices.

De este modo, Wardhaugh (1992[1970]: 45-46) propone la versión débil, en la cual el contraste entre las dos lenguas parte de la producción lingüística de los aprendices:

La versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de lenguas segundas. No exige, como lo hace la versión fuerte, la predicción de dichas dificultades, ni tampoco de aquello que no supone dificultad alguna. La versión débil nos conduce hacia un método que exige menos a la teoría contrastiva que la fuerte. Parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas.

La versión débil según afirma Durão (2004: 13) presenta limitaciones como la de intentar confirmar si los errores son o no consecuencia de la transferencia y si la lengua materna influye positivamente, cuando un aspecto es similar a la lengua meta, y, negativamente, cuando los aspectos contrastados son diferentes. Asimismo, después del trabajo de Wardhaugh (1992[1970]) siguieron surgiendo estudios bajo el análisis contrastivo en su versión fuerte. Como, por ejemplo, Schachter (1992[1974]), que defiende la versión *a priori* del análisis contrastivo en un estudio de la producción de oraciones relativas en inglés por hablantes de árabe, persa, chino y japonés. De igual modo, Eckman (1992[1977]) defiende la validez del análisis contrastivo en su versión predictiva en el nivel fonológico y sintáctico entre el inglés y el alemán.

A lo largo de los años 60, las críticas al análisis contrastivo, la influencia de la sintaxis generativa de Chomsky, la teoría psicológica cognitiva y una visión más tolerante del error contribuyeron a un nuevo modelo de investigación en lengua extranjera que trataremos a continuación.

### **2.1.2.3 Análisis de errores: origen y características**

Al final de los años sesenta, después del declive del modelo de investigación del análisis contrastivo, surge un nuevo modelo de investigación en aprendizaje de lengua extranjera que tiene como punto de partida la publicación de “The significance of

Learning Errors” de Corder (1992[1967]). Este artículo marcó los estudios en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, porque puso de relieve el estudio sistemático de los errores de los estudiantes de una lengua extranjera. También fue Corder quien definió los conceptos básicos y los procedimientos de investigación del análisis de errores.

El análisis de errores se fundamenta en un estudio empírico y sistemático de los errores producidos por aprendices de una lengua extranjera con una aplicación metodológica. Este modelo de investigación tiene como fundamento teórico la lingüística generativo-transformacional y la teoría psicológica cognitiva. El análisis de errores se convierte, entonces, en un enlace entre los anteriores estudios del análisis contrastivo y las futuras investigaciones de la interlengua.

La metodología en el análisis de errores no parte del contraste entre la lengua materna del aprendiz y la lengua meta, sino de las producciones reales de los aprendices. Tal y como señala el propio Corder (1992[1967] a: 32), “nuestro ingenio se concentraría en las técnicas que nos permitieran tratar los errores después de que han ocurrido”. De hecho, el propio Corder (1992[1973] c: 146) establece la siguiente diferenciación entre el análisis de errores y el análisis contrastivo:

esta última descubre las diferencias entre la primera y la segunda lenguas y predice que habrá algunos problemas de aprendizaje; puesto que hay problemas, el estudiante cometerá errores. El análisis de errores estudia la naturaleza de estos errores y confirma o refuta las predicciones del análisis contrastivo.

Una vez detectados los errores, Fernández López (1997: 18) sintetiza los procedimientos metodológicos expuestos en Corder (1967):

1. identificación de los errores en su contexto
2. clasificación y descripción
3. explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la LM [lengua materna], como una estrategia más.
4. si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

Los estudios basados en la metodología del análisis de errores establecieron las listas de los errores más comunes, valorando la importancia y gravedad de los mismos,



con el propósito de señalar las áreas de dificultad durante el aprendizaje de una lengua extranjera por un grupo de estudiantes, con la misma lengua materna o con la lengua meta. En estos estudios utilizaban listas de errores más frecuentes en las que clasificaban los errores según la finalidad del análisis —criterio gramatical o comunicativo—, con el objetivo de evaluar la competencia del aprendiz (Santos Gargallo, 1993: 91-97).

Ya Corder (1992[1971]) había señalado la importancia de investigar no solo los errores sino toda la producción de los estudiantes, para poder realizar una evaluación global de las fases que atraviesa el aprendiz durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Así lo explica Corder (1992[1971] b: 71):

Es, por consiguiente, un error metodológico concentrarse sólo en aquellas oraciones que son claramente idiosincrásicas. Las oraciones superficialmente bien formadas en términos de un dialecto social (el dialecto objeto en el caso del alumno) son tan importantes como las claramente idiosincrásicas, ya que también nos dicen lo que sabe el alumno. [...]. Así, por ejemplo, un «plural» bien formado o un uso aparentemente «apropiado» del artículo definido puede sólo entenderse en relación con sus plurales mal formados o su uso de otros determinantes. Esto significa que todas las oraciones del alumno deberían, en principio, analizarse.

El desarrollo del modelo del análisis de errores coincide con los primeros planteamientos del método de enseñanza de lenguas denominado *enfoque comunicativo*, que se refiere a un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y de la enseñanza.

El modelo de investigación del análisis de errores tuvo bastante éxito, pues ofrecía la herramienta práctica para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Si el profesor conocía los errores de sus alumnos, podría evitarlos y, por consiguiente, enseñar la lengua meta de un modo más eficaz. Sin embargo, la crítica apuntó algunos problemas en este modelo de investigación. A continuación, mencionamos algunos, siguiendo a Santos Gargallo (1993: 123):

- confusión existente entre explicación y descripción de los errores;
- falta de precisión en la descripción de las categorías de los errores;
- simplismo en la categorización de los errores;
- fragmentariedad de los resultados, ya que sólo se analizan las secuencias desviadas en relación a la norma de la lengua meta (L2).

Además, algunas investigaciones, como la de Schachter (1992[1974]), señalaron puntos débiles del análisis de errores. En su estudio sobre la producción de oraciones relativas en inglés por hablantes de árabe, persa, chino y japonés, Schachter (1992[1974]: 201-202) concluyó que los estudiantes japoneses y chinos cometían menos errores al producir oraciones inglesas de relativo que los estudiantes árabes y persas. Esto ocurría debido al fenómeno que la investigadora denominó de inhibición. Los japoneses y chinos evitaban producir oraciones de relativo porque les resultaban difíciles, por eso las utilizaban menos y, por consiguiente, tenían menos errores. Por lo tanto, el análisis de errores exclusivamente no bastaba para detectar las construcciones problemáticas que los aprendices intentaban evitar.

También Larsen-Freeman y Long (1994: 64), basándose en los trabajos de Schachter y Celse-Murcia (1977), señalan:

Al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores negaron el acceso a la totalidad de la situación. Estudiaban lo que los aprendices hacían mal pero no lo que hacían bien. Además, muchas veces resultaba difícil, si no imposible, encontrar un único origen a cada error.

Sin embargo, cabe resaltar que el modelo de investigación del análisis de errores en lengua extranjera ofrece un procedimiento empírico y científico para llevar a cabo el análisis de la producción de los aprendices de una lengua extranjera. En este sentido, Bustos Gisbert (1998: 11), siguiendo a Dulay, Burt y Krashen (1982), aporta otras ventajas:

En primer término, se amplía el número de las posibles causas del error. En segundo lugar, el error, desde esta perspectiva, pasa a interpretarse como positivo y necesario en el proceso de aprendizaje. Finalmente, el estudio de errores tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque facilita crear pruebas objetivas de examen.

Por lo tanto, uno de los logros más relevantes del análisis de errores fue centrarse en un estudio sistemático de los errores cometidos por el aprendiz, identificando las áreas de mayor dificultad y reconociendo las diferentes causas del error durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

#### 2.1.2.4 Análisis de errores: el concepto de error y competencia transitoria

El trabajo de Corder es especialmente relevante porque cambia el planteamiento sobre el error y consecuentemente la metodología de investigación en lengua extranjera. El análisis de errores no niega que la causa del error esté en la interferencia, pero también afirma que un gran número de errores no podría explicarse por la transferencia negativa de la lengua materna (Corder, 1992[1967] a: 39).

En este modelo de investigación, el concepto de error se convierte en un aspecto positivo e importante en el proceso de aprendizaje de la lengua meta: “hacer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje” (Corder, 1992[1971] b: 75). El error constituye un elemento clave porque aporta información sobre el proceso de aprendizaje, señala las distintas etapas que atraviesa el alumno y establece qué contenido ha asimilado el estudiante en cada estadio y cuál no. Además, el error proporciona información sobre las estrategias empleadas por el aprendiz y, por lo tanto, también el error se convierte en una estrategia más durante el aprendizaje (Corder, 1992[1967] a: 37-38).

Entender cómo se aprende una lengua extranjera es un objetivo primordial del análisis de errores, que a su vez implica conocer cómo y por qué los aprendices producen elementos idiosincrásicos, que resultan muy relevantes en la aplicación metodológica. Corder (1992[1971] b: 73-75) lo confirma al definir los objetivos del análisis de errores:

en primer lugar, explicar qué aprende un alumno y cómo lo aprende cuando estudia una lengua segunda (este es un objetivo teórico) (Corder, 1967); en segundo lugar, el objetivo aplicado de permitir al alumno aprender de modo más eficaz explotando nuestro conocimiento de su dialecto con fines pedagógicos. El segundo objetivo depende claramente del primero, ya que no podemos usar adecuadamente ninguna de sus oraciones idiosincrásicas para perfeccionar la enseñanza a menos que entendamos cómo y por qué se producen.

Corder (1992[1967]) siguiendo la distinción chomskiana de *competencia-actuación*, propuso la diferencia entre *errores sistemáticos* y *errores no sistemáticos*. Así lo define Corder (1992[1967] a: 37):

Los errores de actuación se caracterizarán por su asistematicidad, y los errores de competencia por su sistematicidad. [...] Por lo tanto, en adelante utilizaremos el término “faltas” para referirnos a los errores de actuación,

reservando el término “error” para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilitan reconstruir su conocimiento de la lengua objeto.

Siguiendo a Corder (1992[1967]), los errores no sistemáticos reflejan la falta de conocimiento de la lengua meta de un aprendiz o de un grupo de aprendices de una lengua extranjera en un determinado estadio del proceso de aprendizaje y caracterizan su competencia transicional. Estos errores no son rasgos importantes, porque el propio aprendiz puede autocorregirse, y se cometen debido a situaciones accidentales de la actuación: como lapsus de memoria, estados físicos (cansancio) y estados psicológicos (emociones fuertes). También pueden aparecer incluso en las producciones de los hablantes nativos. En cambio, los errores sistemáticos revelan el conocimiento que el aprendiz tiene de la lengua meta y, de esta manera, son en estos errores en los que deben focalizar su atención los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El propio Corder (1992[1967]) reconoce que establecer la distinción entre falta y error resulta ser una actividad difícil, pues “el problema de determinar qué es una falta y qué es un error entraña determinada dificultad e implica un estudio y un análisis de los errores mucho más sofisticado que los que se llevan a cabo habitualmente” (Corder, (1992[1967] a: 37).

Los conceptos de *competencia transitoria* y *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1992[1967], 1992[1971], 1992[1973]), se refieren a un sistema lingüístico en construcción. Específicamente se trata, pues, de la lengua que utiliza el estudiante de una lengua extranjera que presenta características de la lengua materna, de la lengua meta y otras propiamente idiosincrásicas. Corder (1992[1973] c: 265) expone que: “[d]escribir esa “otra” lengua, es precisamente el objetivo teórico del análisis de errores. En forma provisional, sugerí que se le podría llamar dialecto “idiosincrásico”: un código personal, particular del estudiante”. Santos Gargallo (1993: 80-81) a partir de Corder (1967, 1971, 1973) presenta los siguientes rasgos:

- es un sistema lingüístico con una gramática propia;
- es un sistema lingüístico poco estable, en continuo cambio;
- es un sistema que puede ser descrito a través de un conjunto de reglas, que es un subconjunto de las reglas de la gramática de la lengua meta;
- es un sistema cuyas oraciones no son desviadas ni erróneas, simplemente idiosincrásicas;
- es un sistema peculiar de un estudiante individual o de un grupo de estudiantes con la misma formación académica.

En sus estudios posteriores Corder (1981) amplió los objetivos del análisis de errores hacia la evaluación global —gramatical y comunicativa— del aprendiz. De este modo, resalta la importancia de llevar a cabo un análisis de errores que evalúe la competencia comunicativa del aprendiz, incorporando nuevos criterios de carácter pragmático y semántico. Por lo tanto, es importante destacar que la investigación en enseñanza-aprendizaje cambia cuando la lengua deja de considerarse únicamente un sistema.

Como consecuencia de estas nuevas reformulaciones, también redefine el concepto de error como cualquier desviación que interfiera en la transmisión del mensaje, dificultando la comunicación. También profundizó en la aplicación didáctica del modelo y en el perfeccionamiento del material didáctico.

Los modelos de investigación que hemos repasado hasta ahora, tanto en sus puntos fuertes como en los débiles, constituyen la base para un estudio más profundo en la enseñanza de lenguas, que abordaremos a continuación.

#### **2.1.2.5 El análisis de la interlengua: origen**

Durante los años 70 del siglo pasado, en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se desarrolló el análisis de la interlengua que constituye la continuación del análisis contrastivo y del análisis de errores. Los estudios que se llevaron a cabo sobre la interlengua tenían como objetivo describir y analizar la lengua producida por el aprendiz de una lengua extranjera.

A través del análisis de las producciones de los aprendices de una lengua extranjera, investigadores como Selinker concluyeron que en esas producciones había características peculiares, idiosincrásicas, que no pertenecían a la lengua materna del aprendiz y tampoco a la lengua meta. De este modo, Selinker propone en su publicación *Language Transfer* (1969) el término *interlengua*, que se refiere al sistema lingüístico del aprendiz de una lengua extranjera. Larsen-Freeman y Long (1994: 63) aclaran que el término interlengua parece haber sido utilizado por primera vez por John Reinecke en 1935, en su ya clásica tesis de maestría *Language and Dialect in Hawaii: A Sociolinguistics History to 1935*. En 1972, Selinker utiliza este término y recoge de forma sistemática y definitiva lo que antes Corder y Nemser habían denominado *dialecto idiosincrásico* y *sistema aproximado*, respectivamente y emplea el término interlengua, en su acepción actual, que empieza a usarse de manera generalizada. Hoy día, tal y como señala Santos Gargallo (1993: 127),

“la decisión por parte de los lingüistas de utilizar «interlengua» como término general es unánime”. Así, se trata de un término ampliamente aceptado y utilizado.

Para Corder (1992[1971] b: 67), la interlengua, que denomina dialecto idiosincrásico del aprendiz, es un sistema lingüístico autónomo con su propia gramática y un sistema correcto en su propia idiosincrasia, propio del aprendiz de la lengua meta, con reglas semejantes a las de la lengua meta, pero también con otras específicas que no pertenecen ni a la lengua materna ni a la lengua objeto. Señala, además, que este sistema lingüístico es continuo y evoluciona en etapas sucesivas de progreso durante el proceso de aprendizaje hacia la lengua meta.

Nemser (1992[1971]: 52) describe la interlengua, que denomina sistema aproximado, como un sistema lingüístico estructurado empleado por un aprendiz de una lengua extranjera que es distinta de su lengua materna y de la lengua objeto de estudio. Señala que este sistema presenta cambios frecuentes y rápidos debido a una reorganización de los nuevos elementos introducidos en el aprendizaje. También afirma que hay estadios sucesivos de aprendizaje que se sustituyen unos a otros durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta, y que posibilitan clasificar a los aprendices por niveles de aprendizaje e identificarlos como miembros de comunidades lingüísticas concretas.

Por último, la interlengua, según Selinker (1992[1972]: 83-84), constituye un sistema lingüístico del aprendiz de una lengua extranjera que es abierto, dinámico y permeable, pues incorpora en todo momento modificaciones y se va formulando paulatinamente durante el proceso. También señala que la interlengua es sistemática, porque está regida por reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico, que pueden coincidir con la lengua meta, de tal forma que permite describir el nivel de aprendizaje del aprendiz y sigue un orden determinable y predecible.

En la actualidad, el concepto de interlengua se ha consolidado definitivamente en la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y se puede resumir como un sistema lingüístico inevitable del aprendiz durante el aprendizaje, que es distinto de la lengua materna, de la lengua meta y tiene reglas que le son propias, dado que cada aprendiz o grupo de aprendices poseen en cada determinada etapa de aprendizaje un sistema particular. Este sistema lingüístico del aprendiz va evolucionando en un proceso que pasa por sucesivas etapas de aprendizaje y que le sirve para lograr sus objetivos de aprendizaje. A continuación, Santos Gargallo (1993: 129-130) enumera los rasgos de la interlengua:

- a) sistema lingüístico distinto de L1 [lengua materna] y L2 [lengua segunda, lengua meta];
- b) sistema internamente estructurado;
- c) sistema constituido por etapas que se suceden;
- d) sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo;
- e) sistema configurado por un conjunto de procesos internos;
- f) sistema correcto en su propia idiosincrasia.

A su vez, Larsen-Freeman y Long (1994: 63-64) afirman que

el concepto de interlengua (IL) se entendería mejor si se considerara como un continuo entre la L1 [primera lengua] y la L2 [segunda lengua] que tienen que atravesar los aprendices. En cualquier punto del continuo la lengua de los aprendices es sistemática, es decir, está regida por reglas y es común a todos ellos, y cualquier diferencia se explica a partir de las distintas experiencias de aprendizaje.

Se hicieron varios estudios teóricos con concepciones distintas del sistema de interlengua, del carácter de su variación y de los datos más adecuados para analizarla, como, por ejemplo, los evaluados en Tarone (1992[1983]: 271-289):

- El paradigma de la competencia homogénea de Adjémiam (1976, 1992[1983]), que emplea la teoría lingüística de Chomsky y toma como objeto de análisis las intuiciones gramaticales del aprendiz.

- El paradigma de la capacidad continua de Tarone (1979, 1982), que sigue la teoría sociolingüística de Lavob, usando distintos datos en su análisis como la lectura, ejercicios gramaticales, conversaciones, etc.

- El paradigma del conocimiento dual de Krashen (1976, 1981), que adopta el punto de vista psicolingüístico y analiza las producciones orales y escritas del aprendiz cuando no dispone de mucho tiempo, cuando no centra su atención en la forma y cuando no conoce de manera consciente las reglas gramaticales.

Además, se llevaron a cabo otros importantes estudios de interlengua como los de Dulay y Burt (1992[1974]), Hakuta (1974) y Rosansky (1976), que se centraron en el análisis de las secuencias de desarrollo que conlleva el aprendizaje de una determinada estructura.

Todos esos análisis han contribuido a caracterizar la interlengua del aprendiz y establecer hipótesis sobre el proceso de aprendizaje. Además, sirvieron de modelos para

otros análisis de interlengua de carácter lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico, comunicativo y pragmático.

Acerca de la metodología empleada en los análisis de interlengua, Tarone (1988), traducido en Santos Gargallo (1993: 137), especifica los siguientes procedimientos:

- a) determinación del perfil del informante o informantes;
- b) determinación del tipo de análisis, que podrá ser longitudinal (por un periodo de tiempo con los mismos informantes) o transversal (en un momento determinado del proceso de aprendizaje);
- c) diseño de la tarea, con la seguridad de que el modelo empleado sea el más apropiado para limitar el aspecto o aspectos que se proponen como objetivo de estudio (tema de conversación, lugar de la prueba, relación entre el informante y su interlocutor, etc.);
- d) examen de los factores que se van a tener en cuenta como causantes de la variabilidad en la interlengua (los contextos en los que una determinada forma lingüística es obligatoria);
- e) análisis de los datos siguiendo el criterio de los contextos obligatorios.

Coincidiendo con los estudios de interlengua de estos años, en Norteamérica se desarrolla el método de enseñanza denominado *enfoque humanístico*, cuyo principio fundamental son las estrategias cognitivas en el proceso de aprendizaje.

#### **2.1.2.6 El análisis de la interlengua: características**

El análisis de la interlengua se fundamenta en que la lengua es un sistema de comunicación y en la teoría de Lenneberg. Este modelo de investigación establece el estudio empírico de la producción global del aprendiz, con el propósito de describir el sistema lingüístico que emplea y el proceso mental por el cual el aprendiz aprende una lengua extranjera.

Selinker (1992[1972]) adopta la teoría de Lenneberg que defiende la existencia de una *estructura latente del lenguaje* en el cerebro, que entra en acción cuando intenta aprender una lengua extranjera. Esta estructura latente del lenguaje puede ser considerada como la contrapartida biológica de la Gramática Universal. Selinker aplica la teoría de Lenneberg al aprendizaje de una lengua extranjera y afirma que en la mente de los aprendices existe un conjunto de *estructuras psicológicas latentes*, que se activan cuando se intenta aprender una lengua y recalca la importancia de investigar cómo se aprende una lengua extranjera.



En este sentido, el propio Selinker (1992[1972]: 84) especifica los procesos mentales que se manifiestan en la interlengua del aprendiz durante el aprendizaje de una lengua:

Quisiera sugerir que hay cinco procesos principales (y, quizá algunos otros de importancia menor) y que están situados en la estructura psicológica latente a la que nos hemos referido anteriormente. Estos procesos son los siguientes: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, las estrategias de comunicación en la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la LO [lengua objeto]. Cada una de las predicciones del investigador, como por ejemplo las que tienen que ver con la forma de la IL [interlengua], se asociará como uno o más de estos – u otros – procesos.

A continuación, exponemos brevemente los cinco procesos mentales citados por Selinker (1992[1972]).

1. La transferencia lingüística: es una de las estrategias más utilizadas por los aprendices de una lengua extranjera. Consiste en utilizar en la interlengua aspectos lingüísticos de la lengua materna u otra lengua adquirida como pertenecientes a la lengua objeto. Baralo (1999: 46-47) aporta más datos relevantes al afirmar que:

La transferencia lingüística de la L1 [lengua primera], o de otra L2 [lengua segunda] ya adquirida, consiste en mantener en el sistema de la interlengua algún ítem o alguna estructura de la lengua ya conocida, como perteneciente a la lengua meta. La transferencia puede entenderse como una estrategia universal, que se da al comienzo del proceso y en los estadios intermedios, cuando se crea inestabilidad. En fin, podemos considerar la transferencia como una estrategia disponible para compensar la carencia de conocimiento de la LO [lengua objeto].

2. Transferencia de instrucción: es el resultado directo generalizado de la instrucción formal de las reglas. Torijano Pérez (2004: 61), siguiendo a Selinker (1972), destaca que se produce por:

- a. un defecto en el orden de exposición, generalmente por dar por asentados conceptos, formas y usos todavía no asimilados;
- b. la pobreza de los datos del *input*, es decir, de cada unidad mínima de información, de la lengua meta a los que está expuesto el aprendiz;
- c. la propia metodología, cuando se obliga al estudiante a producir estructuras para las que no está preparado, o se le asignan tareas mal diseñadas; etc.
- d. la falta de adecuación de los materiales didácticos.

A su vez, Richards, Platt y Platt (1997: 138-139) lo ejemplifican:

Error causado por la forma cómo un elemento lingüístico ha sido presentado a los estudiantes y cómo lo han practicado. Por ejemplo, al enseñar *por* el profesor podría ponerse delante de una ventana y decir *Miro por la ventana y no veo a nadie*. Sin embargo, el estudiante podría interpretar que *por* significa *desde*. Si, en adelante, el estudiante utiliza *por* en vez de *desde* (y dice *Por el coche la vi pasar* en vez de *Desde el coche la vi pasar*) estaríamos ante un error inducido.

**3. Estrategias de aprendizaje:** constituyen un amplio conjunto de operaciones, técnicas, procedimientos, etc., realizados por los aprendices de forma consciente e inconsciente, innata o aprendida, etc., en el proceso interno de asimilación y memorización del *input*, para recuperarlo en el momento adecuado en los actos comunicativos. Santos Gargallo (1993: 140-141) explica que, en términos generales, es la tendencia del aprendiz a simplificar el sistema de la lengua meta, como por ejemplo, cuando el aprendiz deja de utilizar algunas categorías como los artículos, el morfema de plural o la flexión verbal, por juzgarlas innecesarias.

En este sentido, Fernández López (1997: 33) especifica que “entre las estrategias que se utilizan para aprender se suele distinguir entre: 1. la memorización de fórmulas o frases hechas; y 2. los mecanismos que conducen a un lenguaje creativo”. Algunas frases que el aprendiz del español como lengua extranjera memoriza, como *¿qué haces?*, *¿a qué te dedicas?*, *¿te apetece tomar algo?*, son asimiladas en conjunto, sin que el aprendiz analice sus componentes. Estas estrategias, utilizadas en los primeros estadios de aprendizaje, son muy útiles a la hora de interactuar en la lengua meta, pues, además, en ese momento, el aprendiz aún no es capaz de producir sus propias frases<sup>41</sup>.

**4. Estrategias de comunicación:** son mecanismos utilizados por los aprendices cuando intentan comunicarse en la lengua que se está aprendiendo. Algunas de estas estrategias ocurren cuando el alumno busca superar el insuficiente dominio de la lengua meta en situaciones comunicativas. A este respecto, Griffin (2005: 93) señala que los aprendices utilizan las estrategias para: “a) entrar en comunicación; b) mantener la comunicación; c) resolver problemas de comunicación; d) salir de la comunicación”<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Véase Nisbet y Shucksmith (1990) y Oxford (1990) para un estudio sobre las estrategias de aprendizaje.

<sup>42</sup> Véase Williams y Burden (2008), y Wenden y Rubin (eds.) (1987) para un estudio acerca de las estrategias de comunicación.

5. Hipergeneralización del material lingüístico de la lengua objeto (LO): es una estrategia bastante frecuente en la construcción de la interlengua y ocurre cuando el aprendiz de una lengua extranjera generaliza de forma errónea las reglas aprendidas de la lengua meta; o sea, el aprendiz utiliza la regla sin discriminación en todas las situaciones parecidas. Por ejemplo, un error común de la interlengua española consiste en que se formen participios regulares con verbos irregulares del tipo de: comer → ha comido; salir → ha salido; resolver → *\*ha resoldido*; poner → *\*ha ponido*.

Así, uno de los rasgos más notables de los estudios de interlengua consiste en el intento de analizar y describir los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de una lengua extranjera. Tal y como apunta Griffin (2005: 95), “los estudios de interlengua buscan una explicación más honda de los procesos mentales que relacionan todos los conocimientos existentes al comenzar el aprendizaje de una L2 [segunda lengua] y los conocimientos nuevos que entran con el aprendizaje”.

Asimismo, fue Selinker (1992[1972]) quien introdujo el concepto *fosilización* en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas; se trata de la principal característica de la interlengua de los aprendices de una lengua extranjera. Es un fenómeno que existe también en la estructura psicológica latente y se origina a partir de los cinco procesos mentales que hemos citado anteriormente. Así lo explica Selinker (1992[1972]: 84-85):

Llamamos fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM [lengua materna] particular tienden a conservar en su IL [interlengua] en relación con una LO [lengua objeto] dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO.

En consonancia con la anterior cita, Santos Gargallo (1993: 157) considera que la fosilización es un “fenómeno lingüístico que caracteriza la interlengua, y que hace mantener rasgos de la gramática de la lengua materna en la estructura del sistema empleado por el estudiante”.

A su vez, Torijano Pérez (2004: 39-40) enumera las características de la fosilización de la siguiente manera: “1. aparición asistemática; 2. autocorrección espontánea o no; 3. no afecta a la claridad del mensaje; 4. se explica, por lo general, a través de la interferencia de la L1, aun en hablantes de capacidad lingüística considerable”.

Para Durão (2007: 58) la fosilización consiste en:

- la presencia de un rasgo característico de un determinado estadio de aprendizaje lingüístico en otro.
- el estancamiento del desarrollo de la interlengua en un determinado estadio de aprendizaje lingüístico, que se puede modificar.

La fosilización ocurre en la interlengua del aprendiz “cuando la atención del alumno se dirige a temas nuevos o difíciles intelectualmente, o cuando se encuentran en un estado de ansiedad o excitado por cualquiera causa y, de manera menos habitual, también cuando se encuentra en un estado de máxima relajación” (Selinker, 1992[1972]: 85).

Baralo (1999: 45) señala que la situación comunicativa en la que el aprendiz tiene que hacer uso de la lengua que está aprendiendo puede influir en la aparición de estructuras fosilizadas. Por ejemplo, cuando el aprendiz puede controlar y revisar, sin presión de tiempo, o sea, examinar su producción, cometerá menos errores. Sin embargo, cuando el aprendiz se encuentra en una situación comunicativa oral, en la que debe escuchar, comprender y contestar, sin disponer de tiempo para examinar su producción, será más fácil y frecuente que produzca algún tipo de error que se suponía ya superado.

Durão (2007: 58) apunta otras posibles causas de la fosilización:

- la presión comunicativa o la necesidad de construir enunciados con elementos que todavía no se dominan plenamente;
- la insuficiente cantidad de «input» que el aprendiz recibe;
- la falta de oportunidad de practicar la lengua objeto con alguna frecuencia;
- la excesiva generosidad de algunos interlocutores nativos de la LO [lengua objeto], que, al entender los enunciados producidos por los aprendices, no dan muestras de que tales enunciados están mal contruidos independientemente de cómo se digan;
- los planteamientos metodológicos que no se adecuan a las necesidades específicas de los aprendices, tanto en lo referente a las características de su LM [lengua materna], como en relación con los intereses que motivan al estudio del idioma, no ayudan en la superación de las fosilizaciones.

De este modo, entendemos que hay una serie de factores de índole metodológico y psicológico que pueden inducir a que el aprendiz siga empleando en estadios más avanzados de su interlengua algunas formas o estructuras de niveles anteriores que parecían ya eliminados.

Definir qué es una fosilización y apuntar sus diversas causas de índole interna y externa son tareas que resultan muy complejas. De ahí que no se hayan podido determinar

con exactitud. Sin embargo, parece aceptable considerar que la repetición permanente de un error será una manifestación de fosilización.

Son muchos los estudios que apuntan a que la fosilización es uno de los fenómenos más relevantes en la interlengua, por eso se han centrado en analizar tal fenómeno. A este respecto, Sánchez Iglesias (2006: 13) dice que “es la identificación de causas lo que hace de la fosilización un fenómeno especialmente interesante para los investigadores”. Aunque muchas investigaciones, principalmente de carácter teórico, se han detenido en intentar comprender la fosilización, todavía falta una aclaración contundente sobre diversas incógnitas implicadas en ese fenómeno, por ejemplo: cómo identificar un error fosilizado, cuáles son los elementos más propicios a la fosilización y cómo se debe tratar un error fosilizado.

Aunque el análisis de la interlengua ha marcado un importante avance en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, este modelo no está libre de críticas. Por ejemplo, Santos Gargallo (1993: 157) señala las siguientes carencias: “aparato teórico resbaladizo y escasez de estudios empíricos”; por su parte, Fernández López (1997: 33) apunta “que no llega a definir toda la IL[interlengua] sino sólo los aspectos más idiosincrásicos, los errores”.

Sin embargo, Alexopoulou (2010: 86) señala la sobresaliente contribución del análisis de la interlengua: “supone un giro metodológico al estudiar y analizar tanto las producciones desviadas como las correctas, es decir, la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en el proceso de aprendizaje”.

Por lo tanto, el análisis de la interlengua constituye un paso más, tras el análisis contrastivo y el análisis de errores, en una investigación que está centrada en el alumno y en el proceso de su aprendizaje de una lengua extranjera. Este modelo ha contribuido con una relevante aportación al establecer el estudio global de la interlengua del aprendiz como sistema de comunicación.

### **2.1.3 La evolución del concepto de error**

La preocupación por solucionar los obstáculos que surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ha sido siempre un interés constante para los profesores, a lo largo de la historia de la enseñanza. Entre los diversos problemas a los que enfrentarse en el día a día en el aula, sin duda, el error tiene un papel destacado.

No cabe duda de que el error es un rasgo muy importante porque son muchos los intentos por parte de especialistas o profesores de conceptualizarlo y de disminuir su frecuencia en la práctica de los aprendices. También es cierto que la preocupación por el error afecta igualmente al aprendiz, dado que es constante y, a veces, muy costoso para él aceptar su existencia y, más aún, intentar erradicarlo durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

El concepto de error ha cambiado paulatinamente a medida que ha ido avanzando la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como veremos a continuación, la valoración del error evolucionó desde una perspectiva negativa hasta una positiva<sup>43</sup>.

En un primer momento, el análisis contrastivo, respaldado por la teoría conductista, entiende el aprendizaje de una lengua extranjera como la adquisición de una serie de hábitos. El hábito consistía en la habilidad de producir de forma automática una respuesta determinada (estímulo-respuesta). Por lo tanto, el error consistía en una desviación de la normativa de la lengua objeto de estudio producida por interferencia de la estructura de la lengua materna y, debido a ello, era un elemento negativo que había que erradicar, puesto que podría influir en la formación de hábitos incorrectos en la lengua meta, difíciles de desaparecer. Para evitar el error, proponían un estudio contrastivo de las lenguas involucradas en el proceso y una enseñanza dirigida hacia las áreas problemáticas o diferentes de la lengua materna y la lengua meta. Durão (2007: 12) refiriéndose a este periodo afirma que “el error era algo totalmente negativo, puesto que indicaba una incapacidad para responder correctamente a un estímulo”.

Los estudios posteriores demuestran que no todos los errores se podían explicar como interferencia de la lengua materna. Es entonces, cuando se empieza a analizar el error en sí mismo, constituyéndose el modelo de análisis de errores. Este modelo de investigación en lengua extranjera, respaldado por la lingüística chomskiana y las teorías cognitivas del aprendizaje, entiende el error como un elemento positivo, un síntoma de progreso en las etapas de aprendizaje, y entiende, de igual modo, que el error del aprendiz de una lengua extranjera refleja estrategias universales de aprendizaje. Por lo tanto, el error se convierte en la principal fuente de información sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sobre esta etapa Fernández López (1997: 19), siguiendo a

---

<sup>43</sup> Torre de la Torre (1993) dice que la visión negativa del error tiene sus orígenes en la primera escuela de la civilización sumeria, de la cual se tienen informaciones por las que existiría el encargado del látigo, que tendría la función de sancionar las transgresiones de conducta y de aprendizaje.

Brooks (1960), dice que “desde el punto de vista didáctico, la valoración del error como paso obligado en el aprendizaje ha conllevado a la pérdida del miedo al error y la no consideración de éste «como pecado», en la expresión de Brooks (1960)”.

Es cierto que esta nueva manera de concebir el error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no es algo fácil de asimilar, dado que la visión negativa del error estuvo muy presente a lo largo de la historia de la enseñanza en ambos lados del proceso: profesor y alumno. Sin embargo, es fundamental que tanto el profesor como el alumno intenten adaptarse al nuevo concepto. A este respecto, Fernández López (1997: 28) explica:

Si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no solo son ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error, y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua.

A partir de Corder son muchos los investigadores que se han ocupado de definir el error. En Durão (2004: 51-52), por ejemplo, encontramos las siguientes definiciones del error:

1. Un error lingüístico es el empleo de una forma o de la combinación de formas que, en un mismo contexto y bajo condiciones similares de producción, no sería de manera alguna producida por hablantes nativos (Nickel, 1971).
2. Un error lingüístico corresponde al uso de formas que, de acuerdo con usuarios fluentes del idioma, dejan ver un aprendizaje defectuoso o incompleto (Chun et al., 1982).
3. Un error lingüístico ocurre cuando el hablante no sigue el padrón o el tipo de discurso de personas educadas de países que hablan la lengua objeto (Lipski y Puntanen, 1983).
4. Un error constituye el empleo de formas lingüísticas que difieren de las formas empleadas por hablantes nativos. Un error lingüístico es el empleo de cualquier forma identificada por el profesor que necesita de reformulación (Chaudron, 1977)

En las definiciones de Nickel (1971) y Chaudron (1977), el aprendiz, al emplear la lengua extranjera, puede seleccionar algún elemento que sea distinto al que puede seleccionar un hablante nativo y que no resulte ser un error. Además, el hecho de que un profesor indique al aprendiz que un enunciado necesita una reformulación no necesariamente implica un error. A veces en una actividad el profesor espera una respuesta específica a una cuestión, pero esto no implica que sea la única correcta. A

partir de la definición de Lipski y Puntanen (1983) se puede deducir que las personas educadas y cultas nativas también pueden cometer errores lingüísticos.

En la definición de Chun et al. (1982), se puede también considerar que en una comunicación oral/escrita es posible que un hablante nativo entienda el mensaje defectuoso o incompleto de un no-nativo. También es cierto que en una interacción entre aprendices de una misma lengua meta se pueden producir y entender mensajes defectuosos o incompletos, debido a, por ejemplo, los datos extras que puede aportar el contexto del mensaje. En Richards, Platt y Platt (1997: 137) se observa que siguen la misma línea de razonamiento de Chun et al. (1982) al definir el error:

En la producción oral o escrita de un estudiante de segundas lenguas o de lenguas extranjeras) forma de usar un elemento lingüístico (p.ej. una palabra, o elemento gramatical, un acto de habla, etc.) que una persona nativa o que hable con fluidez consideraría que demuestre un aprendizaje defectuoso o incompleto.

A su vez, Fernández López (1997: 25) estima que “en términos generales, se considera error a toda trasgresión involuntaria de la «norma» establecida en una comunidad dada”. Para Torijano Pérez (2004: 21): “de manera teórica y en aras de la exactitud, únicamente debería llamarse “error” a la ‘desviación sistemática, producida por el hecho de que un estudiante todavía no haya aprendido algo, y consecuentemente, lo expresa mal””.

En definitiva, independientemente de cómo se ha definido el error, queremos recalcar que el cambio de actitud frente al error a partir del análisis de errores supuso un cambio en la metodología de enseñanza de lengua extranjeras. En este sentido, sobre esta valoración del error, Torijano Pérez (2004: 18) explica que “es esta tendencia, más positiva, la más defendida en la actualidad, por considerarse más natural y próxima a la realidad”.

#### **2.1.4 Clasificación del error**

Las tareas de identificación y clasificación del error son complejas, porque no es raro que el docente se encuentre con la dificultad de especificar qué es un error —algunos son más fáciles de identificar que otros— y establecer el criterio para clasificarlo más adecuado a los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, el



profesor se encuentra a veces en una situación difícil, pues un error puede pertenecer a más de una categoría a la vez.

Los errores se pueden clasificar conforme a un sistema complejo que constituye la norma lingüística de una comunidad. Sus criterios de clasificación varían en función de los objetivos de la investigación y en muchos estudios se han utilizado clasificaciones mixtas. Como nos confirma Torijano Pérez (2003: 183), los errores pueden ordenarse en tres clases: “1). los que tienen como objetivo de análisis la competencia gramatical; 2) los que tienen como objetivo la competencia comunicativa; y 3) los que sintetizan ambas perspectivas en aras de mayor amplitud de objetivos”.

En el transcurso del tiempo, se han elaborado diversos criterios para clasificar los errores, que se han implementado y ampliado a partir de concepciones teóricas. A continuación, presentamos de forma resumida los criterios de clasificación de los errores en Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993), Fernández López (1997) y Durão (2007).

• **Criterio gramatical.** Este criterio se basa en la clasificación de los errores según la categoría gramatical que se ve afectada por el error, incluyendo todos los niveles de la gramática. Esta clasificación es muy utilizada y tiene el objetivo de medir la competencia gramatical del aprendiz. Esta clasificación fue propuesta por Corder (1992[1973]) y establece que se deben analizar los errores por niveles:

- *Error fonético-fonológico:* afecta a puntos referentes a confusiones causadas por diferencias fonológicas, que no existen en la lengua que se está aprendiendo, o afecta a confusiones por la existencia de sonidos diferentes en la lengua materna del estudiante.
- *Error ortográfico:* afecta a la forma gráfica de las palabras.
- *Error morfológico:* afecta a la forma de las palabras.
- *Error sintáctico:* afecta a la estructura del enunciado. Muchas veces los errores son, a un mismo tiempo, morfológicos y sintácticos, cuando afectan a la vez a la forma y a la construcción.
- *Error léxico-semántico:* afecta al significado de las palabras.
- *Error discursivo:* afecta a la constitución discursiva de los enunciados.

• **Criterio lingüístico.** Este criterio se basa en la clasificación de los errores según la forma en la que la estructura superficial de los enunciados se ve modificada. Para Burt y Kiparsky (1978[1972]) y Corder (1992[1973]) el error puede darse por:

- *Omisión:* cuando se suprime un morfema o alguna palabra en un contexto imprescindible. Dulay, Burt y Krashen (1982: 154-155) afirman que la omisión de morfemas gramaticales es menos significativa pero más frecuente que la de los léxicos. Además, Santos Gargallo (1993: 92) añade que la omisión de morfemas ocurre debido al desconocimiento de las reglas gramaticales, mientras que la omisión de morfemas léxicos se debe a la carencia de vocabulario.
- *Adición:* cuando se añade un morfema o una palabra redundante o inadecuada en un determinado contexto. Santos Gargallo (1993: 93) afirma que la causa fundamental es el uso excesivo de las reglas por hipercorrección lingüística. Comúnmente estos errores se encuentran en etapas avanzadas de aprendizaje, cuando el estudiante probablemente ya conoce las reglas y hace un uso excesivo de ellas, indicando que la internalización de la regla no se ha logrado.
- *Selección de un elemento incorrecto:* consiste en una construcción incorrecta de un morfema, una palabra o estructura, debido a la inadecuación de un elemento en un determinado contexto lingüístico. Cuando esta selección inadecuada afecta a sintagmas enteros, puede producir fracaso en la comunicación o una ambigüedad de significado (Torijano Pérez, 2003: 207).

• **Criterio etiológico.** Este criterio se basa en la clasificación de los errores según el concepto de transferencia lingüística desarrollado en particular por Selinker (1992[1972]) y Richards (1994[1974]). De acuerdo con este criterio los errores se clasifican en:

- *Errores interlingüísticos:* son los errores que reflejan la interferencia de la lengua materna en la producción escrita y oral de la lengua meta. Según la mayor parte de los investigadores, estos errores son más comunes en los estadios iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera. Hasta que el aprendiz se familiarice con el sistema de la lengua que se está aprendiendo, la lengua materna u otras lenguas que haya aprendido anteriormente, constituyen la única experiencia previa de la

que el alumno dispone (Torijano Pérez, 2004: 45). Siguiendo a Durão (2007: 18) los errores que resultan de la interferencia pueden clasificarse como:

- *Errores de producción*: aquellos que se refieren a defectos en la producción debido a causas como las que siguen.
  - *Por sustitución*: se deben a la transferencia de formas de la lengua materna a la lengua objeto.
  - *Por préstamo de oraciones cortas o de expresiones extranjeras (por calco)*: se deben al uso de estructuras muy parecidas a las de la lengua materna en la lengua objeto.
  - *Por creación de palabras nuevas*: se crean palabras que no existen ni en la lengua materna ni en la lengua meta. Es frecuente la creación de un vocablo nuevo a partir de otro de la lengua materna con morfemas propios de la lengua objeto.
  
- *Errores de subproducción*: se trata de los casos en los que el alumno evita las estructuras lingüísticas de la lengua meta que parecen difíciles o que le conllevaron experiencias negativas anteriormente (Schachter, 1992[1974]: 201-202). Ocurre también cuando el estudiante tiene miedo a la similitud entre la lengua materna u otras y la lengua que se está aprendiendo *homoiofobia* (Kellerman, 2000: 21-22). Estos errores pueden ocurrir cuando el aprendiz pide una ayuda no verbal, por ejemplo, mediante un gesto o seña, que indique la palabra o estructura que se desea utilizar o por la inhibición de la construcción de una oración compleja, mediante la unión de dos oraciones simples. Resulta difícil identificar este error de transferencia, porque en muchas ocasiones no se llega a producir o no se produce de forma integral.
  
- *Errores de superproducción*: se deben al uso excesivo de determinadas estructuras, como por ejemplo el uso de una *muletilla* o *expresión de relleno*.
  
- *Errores de mala interpretación (o pragmáticos)*: se producen cuando el aprendiz de la lengua meta le confiere a un enunciado un significado

diferente al que le atribuyen los hablantes nativos de la lengua que está aprendiendo.

-*Errores de hipercorrección*: suceden cuando el aprendiz corrige de una forma excesiva su producción en la lengua meta e incluso corrige lo que estaba correcto.

-*Errores intralingüísticos*: son los errores que resultan del aprendizaje de la lengua meta en sí misma y no se relacionan con la lengua materna del aprendiz. Hemos dicho anteriormente que en los estados iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera hay un predominio de los errores interlingüísticos. A la medida que el aprendiz avanza en el nuevo sistema, se nota, en cambio, un aumento de la ocurrencia de los errores intralingüísticos. Estos errores intralingüísticos reflejan las características generales del aprendizaje de las reglas de la lengua objeto de estudio, tales como:

-*Simplificación*: el alumno aplica una regla de forma incorrecta o sencillamente deja de aplicarla.

-*Generalización, sobregeneralización o hipergeneralización*: el alumno extiende la regla de la lengua meta a contextos inadecuados.

-*Inducción*: se debe a la forma en que un elemento o estructura lingüística fue presentado al alumno, cómo lo practicó y por el material didáctico.

-*Producción excesiva, subproducción*: cuando el aprendiz emplea de forma repetitiva algunas estructuras.

• **Criterio pedagógico.** Se refiere al tipo de producción que generan los sujetos objeto de investigación. Se trata de un criterio muy utilizado debido a su carácter didáctico, pues pretende saber qué errores comete un alumno en particular o un grupo de alumnos con características similares. A continuación, presentamos los tipos más frecuentes:

-*Producción*: cuando se analiza una producción oral /escrita.

-*Comprensión*: cuando se analiza una comprensión oral/escrita.

-*Escritos*: cuando se analiza una producción escrita.

- *Orales*: cuando se analiza una producción oral.
- *Individuales*: cuando el análisis ha sido elaborado a partir de un único alumno y los errores individuales caracterizan la interlengua de un aprendiz de una lengua extranjera. Vázquez (1991: 82) afirma que estos errores “pueden ser producto de la interferencia de otras lenguas aprendidas, pero con más frecuencia son el resultado de la tendencia a experimentar con la lengua extranjera”.
- *Colectivos*: cuando el análisis ha sido elaborado por un grupo de aprendices con la misma lengua materna o por un grupo de aprendices con lenguas maternas distintas y con la misma lengua meta en común, que comparten el mismo nivel de aprendizaje y exposición a la lengua extranjera.
- *Transitorios*: son los errores típicos que aparecen en las etapas de desarrollo del aprendizaje y no son sistemáticos.
- *Fosilizados*: son los errores que aparecen inesperadamente cuando ya se creían eliminados. Generalmente, ocurren bajo situaciones psicológicas como la poca atención lingüística, una mayor preocupación por el contenido que por la forma, en los estadios de cansancio o ansiedad, generados en una situación comunicativa —discusión, debate— en la lengua meta, etc. Estos errores son asistemáticos. En ellos, puede darse una autocorrección (espontánea o no). Normalmente, los errores fosilizados no afectan a la claridad del mensaje y se explican —por lo general— a través de la interferencia de la lengua materna, incluso en hablantes con un buen nivel de competencia lingüística (Vázquez 1999: 41).

• **Criterio comunicativo.** Este criterio se basa en el efecto comunicativo desde la perspectiva del oyente, intentando evaluar los errores en relación con la obstaculización del mensaje. La clasificación que a continuación presentamos parte de la de Durão (2007: 19):

- *Global* (Burt y Kiparsky, 1978[1972]: 6-7): afecta a la interpretación del enunciado, de tal manera que no se puede comprender su sentido.
- *Local* (Burt y Kiparsky, 1978[1972]: 6-7): afecta a un elemento en particular o una parte del enunciado.
- *Irritante* (Johansson, 1973: 103-104; Richards, 1994[1974]: 179): provoca una especie de “enojo”, porque afecta a estructuras del sentido común.

- *Por inhibición* (Schachter, 1992[1974]: 201-202): se produce cuando se evitan ciertas estructuras de la lengua materna.
- *Por ambigüedad* (Vázquez, 1999: 44): se originan debido a la existencia de distintas interpretaciones y genera dudas o confusión, provocando dificultad en la comprensión del mensaje.
- *Estigmatizador* (Richards, 1994[1974]: 181; Johansson, 1973: 104): ocurre a causa de una impresión más o menos generalizada sobre una comunidad lingüística, induciendo a juicios negativos de valor.
- *Sociocultural*: se debe a la transferencia de aspectos de un contexto lingüístico a otro, conllevando malentendidos relacionados con la expresión de significados socioculturalmente establecidos.
- *Pragmáticos*: se producen por la falta de comprensión de un acto de habla o de alguna norma de habla, relacionados con la intención del hablante.

Los errores se presentan de diferentes maneras según la etapa del desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera en la que se encuentra el aprendiz. Es fundamental conocer qué errores son característicos en cada etapa y, a partir de ello, reconocer cuáles son transitorios o permanentes. A continuación, señalamos los errores que caracterizan las etapas de aprendizaje en diferentes niveles especificados en Vázquez (1999: 40-41):

### **1. Errores de nivel inicial**

- Violación sistemática de reglas.
- Elevado grado de individualidad en la producción: estructuras idiosincrásicas.
- Insensibilidad ante la corrección o la autocorrección.
- Inseguridad con respecto a si una estructura es correcta o no.
- Similitud con las reglas de la L1 [lengua nativa] o L3 [lengua extranjera que no es el español], por lo tanto, más errores interlingüísticos que intralingüísticos.
- Insensibilidad con respecto a la producción propia y ajena (por lo tanto, errores receptivos).
- En general, reducido número de errores como consecuencia de la reducida capacidad lingüística (si el análisis se atiene a la producción guiada).

## **2. Errores de nivel intermedio**

- Regularizaciones y neutralizaciones que provienen de la aplicación parcial de reglas, es decir, alternancia en cuanto a la aparición de formas correctas o incorrectas.
- Mayor frecuencia de errores intralingüísticos que interlingüísticos.
- Errores que se explican por el choque entre estructuras de la L2 [lengua extranjera], muchos de los cuales no deberían existir, ya que las estructuras de la L1 y la L2 son idénticas. Este es un signo positivo de que el/la hablante solo se mueve dentro del sistema de la L2.
- Elevado número de errores de todo tipo.

## **3. Errores de nivel superior**

- Errores que guardan una clara semejanza con los errores de hablantes nativos/as.
- Errores fosilizados.
- Estructuras que si bien son correctas no se consideran adecuadas o aceptables.
- Capacidad casi automática para la autocorrección.
- Errores que —en caso de revelar influencias interlingüísticas— pueden explicarse por interferencia de la L1, pero casi nunca por influencia de otras lenguas aprendidas.
- Ningún error creativo, excepto en el campo léxico.
- Errores residuales de carácter individual.

Estos errores, pertenecientes a los tres niveles de aprendizaje de una lengua extranjera, son una muestra de lo que en general se suele encontrar en cada uno de ellos. Por otro lado, existen factores que pueden proporcionar diferentes datos, por ejemplo, la proximidad entre la lengua materna y la lengua objeto de estudio, las características individuales de los aprendices, los objetivos del aprendizaje, y la forma y el tiempo en que estén expuestos a la lengua meta.

### 2.1.5 La corrección del error

Para Corder (1992[1973] c: 289) “los errores son la prueba de la naturaleza del proceso y de las reglas y categorías que el estudiante emplea en una cierta etapa del curso”. Sin embargo, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera el profesor se encuentra con una tarea bastante difícil que es la de mejorar la competencia del aprendiz y, por eso, recurre a las técnicas de corrección de errores que comete el aprendiz durante tal proceso. Además, Corder (1992[1973] c: 290) señala que “la habilidad en la corrección de los errores radica en la forma de explotar, de una manera controlada, las formas incorrectas que produce el estudiante”. De ahí, uno de los temas más actuales abordados sobre el error se refiere a la corrección: ¿debemos o no corregir los errores? En caso afirmativo, ¿qué tenemos que corregir? Y, sobre todo, ¿cómo corregirlos?

Ante la corrección de los errores existen dos actitudes que pueden considerarse extremas. Por una parte, la obsesiva e intolerante, partidaria de corregir absolutamente todos los errores del alumno y que puede perjudicar a su autoestima, provocando una posible desmotivación. Por otra parte, el profesor puede tener una actitud demasiado tolerante, creando en el alumno un cierto grado de frustración, al pensar que el profesor no se preocupa de su aprendizaje, e incluso, con esta actitud el profesor podría dificultar el avance en la interlengua del alumno, por no corregir algunos errores fosilizables. Por eso, creemos que para agilizar el avance en el aprendizaje resulta más recomendable que el profesor corrija con una actitud intermedia y positiva, señalando también los aspectos positivos y reconociendo el esfuerzo y el mérito del estudiante. Santos Gargallo (2004: 27) defiende que “la corrección de los errores se basará en las necesidades y objetivos del individuo que aprende, en su deseo manifiesto de ser o no corregido y en el tipo de discurso de que se trate —oral o escrito”.

Tomando como ejemplo una conversación entre hablantes nativos, se observa que en las producciones espontáneas no es difícil que cometan diversos errores, que el oyente no corrige, salvo en caso de que tales errores impidan la comunicación. Basándose en los trabajos de Chastain 1980, Chun et al. 1982, Vann et al.1984 y Fernández y Rodríguez 1989, Fernández López (1997: 31) afirma que “los hablantes nativos son más tolerantes que los no nativos, y los jóvenes más que los mayores; también se percibe que los errores que distorsionan más el mensaje son los de léxico y de discurso”. Por lo tanto, el profesor



debe tener una postura flexible en cuanto al error y debe preocuparse más por aquel error que puede obstaculizar la comunicación.

Asimismo, Blanco Picado (2002: 20) aporta más informaciones sobre la corrección de errores al afirmar que:

No se puede establecer nunca una corrección exhaustiva. Sólo se debe prestar atención a aquellos errores que estén dentro del marco de la competencia transitoria de los alumnos del nivel concreto con que se está trabajando. El profesor, por lo tanto, tiene que tener muy claros no sólo cuáles son los objetivos y los contenidos lingüísticos de cada nivel, sino también cuáles son los errores propios de la interlengua de sus alumnos.

En esta misma línea de razonamiento, Vázquez (1987: 156-158) confirma también que los profesores deben corregir solo aquellos errores que inciden sobre puntos que pertenecen a la gramática que se está enseñando. Añade que el énfasis debe hacerse sobre el léxico, la entonación y la pronunciación, dado que son áreas fundamentales para la comprensión del mensaje. Además, Vázquez (1999: 64) sigue explicando:

En los cursos de principiantes y de nivel intermedio de destrezas integradas, los criterios para corregir deberán ser distintos a los que afectan a los cursos de habilidades específicas [...] lo que hay que tener en cuenta es para qué se aprende y corregir acorde a ese objetivo.

A su vez, Fernández López (1997: 31) en su investigación señala que a la hora de valorar la gravedad de los errores y su corrección se debe tener en consideración una serie de factores: el nivel de aprendizaje, las necesidades lingüísticas del aprendiz, los criterios de frecuencia y distribución —las veces que aparece el mismo error y el número de alumnos que comete ese error—, el logro o no de comunicación y el mayor o menor grado de distorsión del mensaje.

Otro planteamiento bastante habitual consiste en saber qué se debe corregir según la norma de la lengua objeto de estudio. Analizamos dos situaciones: en la primera se toma el caso de la enseñanza del español en Brasil, país que está rodeado de vecinos de habla hispana, donde no es raro que un alumno se incline hacia una variante del español. Por ejemplo, en relación con la oposición entre el pretérito perfecto simple y el perfecto compuesto, en el español americano es más frecuente el uso del primero, mientras que en el español peninsular hay una mayor preferencia por el segundo. De este modo, en primer

lugar, tenemos que señalar que el español presenta diferentes variantes tanto peninsulares como hispanoamericanas y que todas estas variantes son aceptadas. Ante tal circunstancia no es conveniente que el profesor tache una determinada variante como incorrecta, sino más bien podrá presentarle las formas que aparecen en distribución complementaria. La segunda situación consiste en que el alumno utilice estructuras que no son gramaticales, pero sí aceptables, dado que los hablantes nativos en registros coloquiales o en situaciones informales las utilizan también. En este caso, lo más acertado es que el profesor presente al alumno todas las formas existentes, pero marcando el ámbito de su uso (registro, situación, características del interlocutor).

Tomando en consideración las citas anteriormente expuestas, a continuación, señalamos algunos criterios que han sido especialmente destacados en estos estudios a la hora de seleccionar los errores que se deben corregir:

- los errores propios del estadio de interlengua del aprendiz;
- los errores según el objetivo del aprendiz;
- los errores más frecuentes; y
- los errores que pueden entorpecer la comunicación.

Además, creemos que es muy importante que el profesor ayude al alumno a identificar sus propios errores y a autocorregirse, pues es una manera de optimizar y desarrollar el aprendizaje. A este respecto, Cassany (2005: 86) apunta que “implicar al alumno —especialmente cuando es adulto— en la organización de la corrección es una manera de incrementar su motivación y responsabilizarse más de su aprendizaje”.

Con el objetivo de facilitar la tarea de corrección, Santos Gargallo (1993: 104) propone un conjunto de técnicas:

- a) enseñar el aspecto gramatical o discursivo conflictivo desde otro punto de vista;
- b) anotar, durante el discurso del estudiante, los errores que posteriormente, serán puestos en la pizarra para que sean los propios estudiantes los que, tras una reflexión previa, proporcionen una explicación;
- c) grabar el discurso del estudiante y hacer que lo escuche desarrollando su sentido crítico para detectar sus propios errores;
- d) hacer que los estudiantes anoten los errores de sus propios compañeros;
- e) hacer hincapié en aquellos errores que se identifican con un grupo o nacionalidad;
- f) hablar de faltas o equivocaciones que incluso los hablantes nativos cometen, evitando el término error;

- g) pedir a los estudiantes que ante el error busquen la regla incumplida y la expliquen al resto de la clase.

Por su parte, Torijano Pérez (2004: 72-73) hace hincapié en la necesidad de

adecuarse a la realidad de la clase, de la personalidad del alumno, del tipo de error que comete, de la frecuencia con que lo hace, etc., de tal forma que el alumno sea consciente de su capacidad: que no piense que ésta es nula porque recibe una corrección cada dos palabras, pero que tampoco se considere acreedor al nivel del nativo porque el profesor no le haya hecho notar ninguna de sus desviaciones.

Por tanto, entendemos que cualquier acción del profesor —en cuanto a qué error corregir, cómo y cuándo corregirlo— debe reflejar que la corrección debe ser una tarea cuyo objetivo sea facilitar y hacer avanzar más rápido al aprendiz en su proceso de aprendizaje.

### **2.1.6 La transferencia entre lenguas próximas**

Como ya hemos avanzado, a la lengua materna se le ha atribuido un papel relevante en los estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y así lo han demostrado muchas investigaciones que se han centrado en la transferencia. En un primer momento, bajo los presupuestos del análisis contrastivo, la interferencia de la lengua materna era vista casi siempre como algo negativo. Posteriormente, en el análisis de errores y en los estudios de interlengua, la interferencia de la lengua materna adquiere un valor positivo y se convierte en una estrategia de aprendizaje o de comunicación que actúa durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Sobre el papel activo positivo y negativo de la lengua materna durante el aprendizaje de una lengua extranjera, Fernández López (1997: 25-26) lo caracteriza “como el conocimiento preexistente al que se acude “estratégicamente” en la comunicación [...] aunque no excluimos la interferencia negativa, la que puede retrasar o fosilizar el aprendizaje”.

Nos parece importante resaltar el papel que desempeña la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre lenguas próximas y, especialmente, en el caso que nos ocupa, esto es, entre el portugués y el español, pues, como explica López Alonso y Seré (2002: 15), “la estructura lingüística subyacente en lenguas románicas ofrece una organización morfosintáctica en gran parte similar en todas ellas y, por tanto, desde la

LM [lengua materna] se pueden establecer nexos entre los términos, operación imprescindible para la construcción del sentido”. Por lo tanto, el alumno en el aprendizaje de la lengua meta hace uso de sus conocimientos lingüísticos —lengua materna— y esta le sirve de guía, de orientación, en la construcción del nuevo conocimiento lingüístico y, consecuentemente, puede favorecer y agilizar este nuevo aprendizaje lingüístico.

Los trabajos de Ringbom (1987) y Odlin (1989), citados en Martínez Agudo (2004: 20), señalan que la *distancia lingüística* puede determinar la intensidad de la transferencia y, consecuentemente, marcará el grado de facilidad o dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Richards, Platt y Platt (1997: 111) definen el concepto de distancia lingüística como:

El grado relativo de similitud entre dos lenguas. Se dice que aquellas lenguas que tienen rasgos lingüísticos similares están “próximas” y que las que tienen rasgos lingüísticos muy diferentes están “distantes”. Por ejemplo, dos lenguas pueden tener reglas similares respecto al orden de elementos de la oración y ciertas estructuras sintácticas o fonológicas. Suele decirse que existe una mayor distancia lingüística entre el inglés y el francés, por ejemplo, que entre el francés y el español. La distancia lingüística se considera uno de los factores que influyen en la facilidad o dificultad con que los estudiantes aprenden nuevas lenguas.

Siguiendo con este último concepto Martín Martín (2000: 123-124) distingue la *distancia real* y la *psicológica*. La distancia real es la que realmente existe, es objetiva y está basada en un estudio analítico y contrastivo entre todos los niveles de las lenguas en cuestión. La distancia psicológica es subjetiva y está basada en la percepción que el aprendiz tiene de forma general o de forma particular en algunas estructuras entre las lenguas materna y meta. Además, aclara que la distancia lingüística varía según el nivel de la lengua que se estudia y el sentido del recorrido, pues, por ejemplo, para un portugués es más fácil aprender el sistema vocálico español que para un español el portugués, dado que el sistema vocálico portugués es más complejo.

El portugués y el español pueden ser consideradas como lenguas hermanas, pues proceden del latín. Paes de Almeida Filho (2001: 14-15) afirma que dentro de las lenguas románicas el portugués y el español son las dos lenguas que tienen una mayor afinidad entre sí; a modo de ejemplo señala que el orden de la oración es similar en ambas lenguas, la fuente de léxico es básicamente la misma y las bases culturales donde se asientan son en gran medida compartidas. Este autor concluye, citando a Ulsh (1971), que en su estudio confirmó que más del 85% del vocabulario portugués tiene cognados en español.

Además, sobre la distancia lingüística entre el portugués y el español, Martín Martín (2000: 123) considera que “es obvio que entre lenguas pertenecientes a la misma familia (v.gr. portugués y español) las posibilidades de transferencia tanto en aspectos receptivos como productivos son muy diferentes a las que se pueden producir entre lenguas distantes (español y japonés)”.

La transferencia en lenguas próximas puede presentar aspectos positivos pues, como afirma Corder (1992[1983] d: 19), la similitud lingüística puede facilitar el desarrollo del proceso de aprendizaje mientras que la diferencia subyacente entre dos lenguas puede dificultar tal proceso. La similitud que hay entre las lenguas del presente estudio facilitará el aprendizaje del español como lengua extranjera, al menos en un primer estadio. Por ejemplo, en la lengua escrita estas similitudes son muy evidentes y el español parece ser una lengua comprensible por parte de un aprendiz brasileño. Esta semejanza tipológica entre ambas lenguas puede animar a que un aprendiz brasileño arriesgue o participe más en el aprendizaje y, por lo tanto, avance más rápido en su interlengua hacia la lengua meta. La semejanza entre el portugués y el español convierte, pues, al aprendiz brasileño de español en un falso principiante, que hace uso del conocimiento y habilidades comunes entre su lengua materna y la lengua meta. De este modo quedaría ubicado en un nivel pos-elemental del español.

Por consiguiente, en esta situación de aprendizaje en que hay una cierta correspondencia lingüística entre la lengua materna, portugués, y la lengua extranjera, español, esta similitud lingüística será positiva, pues “puede reducir notablemente el porcentaje de errores procedentes de la dificultad intrínseca del nuevo aprendizaje puesto que la influencia de la lengua nativa se evidenciará con mayor claridad” (Martínez Agudo 2004: 22).

Sin embargo, la similitud entre la lengua materna y la lengua meta no siempre facilita el aprendizaje, tal y como señala Martín Martín (2000: 109), refiriéndose al estudio de Sweet:

A finales del siglo pasado, Sweet escribía que si bien una lengua resulta más fácil cuanto más cercana es de nuestra L1 [lengua materna], esta similitud con frecuencia es fuente de confusión y puede llegar a ser un obstáculo para llegar a un conocimiento profundo de la L2 [cualquier lengua no materna] si quien la aprende se conforma con entenderla y hablarla de manera suficiente, pero suficiente para una comunicación básica y que, por el contrario, aprender una lengua lejana presenta dificultades inversas.

En el caso del aprendiz brasileño de español, y en lo que respecta a la lengua oral, es habitual que se produzcan situaciones de “facilidad engañosa”. Estas acaban generando cierta frustración en el aprendiz, cuando es consciente de que su interlocutor es incapaz de entender el contenido del mensaje que desea transmitir.

De ahí que la interlengua del aprendiz brasileño pueda estancarse en niveles intermedios y presentar elementos fosilizados. Por lo tanto, la similitud entre el portugués y el español puede facilitar en los primeros estadios un avance más rápido hacia la lengua meta, sin embargo, también puede generar un estancamiento de la interlengua en niveles bajos y producir errores fosilizados<sup>44</sup>. Santos Gargallo (1993: 108) lo confirma al afirmar:

La cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas (la lengua meta y la lengua nativa) puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje. La lengua nativa funciona como una ayuda o apoyo ante las situaciones en las que se está aprendiendo, pero en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar.

En virtud de las características facilitadoras y no facilitadoras que hay entre el portugués y el español, exponemos a continuación alguna consideración metodológica acerca de la enseñanza del español a brasileños en un contexto formal.

El alumno brasileño, como ya hemos dicho anteriormente, no es un estudiante propiamente principiante en el aprendizaje del español, de ahí que podría ser adecuado que el profesor explotara todo el caudal de conocimiento que este tiene de su lengua materna para facilitar el aprendizaje en la lengua objeto de estudio. Por lo tanto, nos parece cuando menos cuestionable que el profesor a la hora de presentar los contenidos se centre solo en la forma y en las estructuras del español —metodología utilizada por algunos profesores a la hora de enseñar lenguas distantes—, porque esto podría inducir a la desmotivación y al aburrimiento. Por el contrario, se podría explotar la familiaridad que hay entre ambas lenguas para acelerar la progresión de los contenidos y el uso comunicativo de la lengua meta.

Otro aspecto que consideramos oportuno en el primer estadio del aprendizaje del español es la necesidad de que el aprendiz se acostumbre a los nuevos fonemas. Por este motivo, el material sonoro apropiado, el uso del laboratorio de fonética y las nuevas

---

<sup>44</sup> La fosilización de los errores también dependerá de las necesidades comunicativas del aprendiz. Si dichas necesidades quedan satisfechas con un determinado nivel de interlengua, este hecho puede potenciar la fosilización.

tecnologías son recursos muy válidos para presentar y ejercitar la producción de estos sonidos. Resulta de gran ayuda a la hora de trabajar los fonemas distintos entre la lengua meta y la materna enseñar fisiológicamente cómo se produce cada sonido, dado que no es solo el oído el que tiene que acostumbrarse, sino que también el aprendiz tiene que aprender los puntos de articulación en la cavidad bucal que entran en funcionamiento a la hora de articular el fonema. De este modo, escuchar el sonido, ver una representación en un dibujo de los puntos de articulación e intentar producirlo y ejercitarlo con repeticiones son estrategias que pueden facilitar el aprendizaje del nuevo sonido.

Otra cuestión que merece ser planteada es la necesidad de concienciar a los alumnos acerca de algunas creencias populares, que no son del todo correctas en referencia a la lengua meta, como por ejemplo el hecho de que la lengua española sea “fácil”, que “para hablar español baste con que hable mal el portugués”, etc. Para esto creemos que una exposición gradual de los aspectos próximos engañosos que se estudiarán durante el curso ayudarían a rechazar los falsos estereotipos del aprendizaje del español por brasileños. De este modo, es posible que la presentación de dichos puntos conflictivos entre ambas lenguas motive al aprendiz a volcarse con más ahínco en el desarrollo de su interlengua hasta el nivel óptimo del aprendizaje del español.

Tanto el profesor como el alumno deben dedicar una mayor atención al tratamiento del error durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Está muy difundido el razonamiento de que el profesor debe permitir y motivar que el aprendiz se exprese lo máximo posible en la lengua que se está aprendiendo y de que la corrección excesiva de los errores entorpecería el aprendizaje de la lengua objeto. No rechazamos esta práctica en el aula, aunque, en este contexto de lenguas próximas (portugués y español), creemos que resulta importante que el profesor conciencie al estudiante sobre los errores que comete desde el principio del aprendizaje y que, por lo tanto, de momento solo está utilizando la lengua meta de forma inadecuada. Es cierto que esta práctica requiere ser usada con buen criterio y en el momento adecuado por parte del profesor. De esta forma, se pueden disminuir los elementos fosilizables durante los estadios posteriores del aprendizaje.

Un recurso que facilita la identificación del error y su causa en el aula es el uso de grabaciones o escritos del propio aprendiz o de otros alumnos del mismo grupo que presentan las mismas dificultades. En un primer momento, si es solo un alumno en cuestión el que tiene un problema específico de aprendizaje, se puede trabajar de forma individual y, tras realizar un diagnóstico, aplicar una terapia de corrección específica. Si el profesor observa que todo su grupo presenta los mismos errores, se podrían emplear

varias grabaciones de alumnos y textos escritos, y trabajar los errores en conjunto. También sería recomendable presentar tablas que contengan los errores, su corrección y ejercicios específicos para corregirlos.

Consideramos que esta práctica metodológica podría ayudar a fomentar la autocrítica del aprendiz. Por ello, creemos que sería conveniente que se impulsen en aula y desde los primeros estadios del aprendizaje la autocorrección y la autoevaluación, pues facilitaría la autonomía, una mayor concienciación y compromiso del aprendiz con su aprendizaje.

### **2.1.7 Recapitulación**

En resumen, con esta síntesis de los modelos de análisis de datos en la enseñanza de lenguas, hemos podido observar la contribución de cada uno de ellos al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

El modelo del análisis contrastivo desarrollado por Lado (1973[1957]) establece que el análisis contrastivo entre la lengua materna de los aprendices y la lengua extranjera detectaría las áreas más conflictivas y, consecuentemente, evitaría el error. Se hicieron varios estudios siguiendo este modelo de investigación y estuvo en auge hasta finales de la década de los 60 del siglo XX. El análisis contrastivo entró en declive por una serie de factores, y entre ellos, uno de los más destacados fue que el estudio contrastivo de las lenguas materna y meta no resultaba suficiente para identificar y eliminar los errores de los aprendices durante el aprendizaje. Sin embargo, no por ello debemos dejar de señalar su aportación a la enseñanza de lenguas. Con este modelo, empezó una investigación de carácter práctico, volcada en el aprendiz y en el proceso de aprendizaje, pues se pretendían aplicar los resultados de aquellos estudios contrastivos para mejorar el aprendizaje buscando, por ejemplo, la elaboración de materiales didácticos eficaces. Hoy día siguen existiendo estudios de orientación contrastiva, pero como una herramienta metodológica más para facilitar la enseñanza de lenguas.

El modelo del análisis de errores de Corder (1992[1967]) resalta la importancia del estudio sistemático de los errores a partir de las producciones de los aprendices. En estos estudios se identifican las áreas de dificultad con el propósito de facilitar la enseñanza. El análisis de errores aporta una serie de aplicaciones metodológicas, ya que, por ejemplo, proporciona información al profesor sobre aquellos aspectos más difíciles de asimilar por los alumnos, facilita la elaboración de materiales didácticos específicos y de pruebas de



evaluación para un grupo de aprendices. Otra aportación reseñable de este modelo es que considera que detrás del error hay más causas que la lengua materna del aprendiz. En sus estudios posteriores, Corder (1992[1971], 1981) amplía los objetivos del análisis de errores hacia el estudio de la competencia comunicativa del aprendiz y su aplicación didáctica en la creación y adaptación de materiales de enseñanza.

La investigación en la interlengua entra en vigor al inicio de la década de los 70 del siglo pasado y se centra en el análisis y descripción del sistema lingüístico que emplea el aprendiz durante el aprendizaje de una lengua extranjera. A este sistema del aprendiz, Selinker (1992[1972]) lo denomina interlengua. El análisis de interlengua ha contribuido positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, porque determina el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el aprendiz, intenta comprender el desarrollo de los aprendices en su totalidad y no solo sus errores, busca identificar y entender los procesos psicológicos que subyacen a la interlengua, ha impulsado importantes estudios sobre las estrategias de aprendizaje y comunicativas, e introdujo el concepto de fosilización en el marco de la enseñanzas de lenguas.

Además, hemos focalizado nuestro estudio sobre el error, destacando la notable aportación del modelo del análisis de errores acerca de la valoración del error, que se ha mantenido desde entonces. Así, el concepto del error evoluciona desde una visión negativa hasta una positiva y se convierte en la principal fuente de información sobre el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este cambio en el tratamiento del error ha impulsado una transformación en la enseñanza. Por ejemplo, se han llevado a cabo análisis de errores siguiendo distintos criterios de clasificación del error, con el objetivo de conocer cómo se aprende la lengua objeto de estudio. Además, ha cambiado la tarea de corrección en aula; somos de la opinión de que se debe elegir el qué, cuándo y cómo corregir con el propósito de facilitar el avance del aprendiz en los estadios de interlengua.

Finalmente, hemos querido mostrar el proceso de la transferencia entre lenguas próximas. Como hemos visto, el portugués puede, por un lado, agilizar el proceso de aprendiz y, por otro, puede estancarlo en niveles más bajos y ser una de las principales causas de errores fosilizados en la interlengua del alumno brasileño.

## **2.2 Fundamentación metodológica y procedimental**

En este apartado presentaremos el procedimiento para desarrollar el análisis de errores. Como hemos señalado anteriormente, la lingüística aplicada, se caracteriza por

su interdisciplinariedad, por eso nos parece adecuado para esta investigación hacer uso de la aportación del método de investigación del estudio de caso, además de la metodología del modelo del análisis de errores. A continuación, haremos una descripción general del análisis de errores que se llevará a cabo. Explicaremos las razones que están detrás de la selección de los criterios de clasificación del error que utilizaremos para el análisis de nuestros datos. Seguidamente, nos centraremos en justificar el material que hemos elegido para realizar el análisis y el perfil de los informantes que han colaborado en la investigación. Por último, especificaremos el procesamiento de los datos en este análisis de errores.

### **2.2.1 La investigación cualitativa y cuantitativa: el estudio de caso**

El estudio de caso es una estrategia de investigación común en la clínica psicológica y médica, en las ciencias sociales, empresariales y jurídicas, y en la educación, etc. (Andrade Martins, 2008: 13). En todas esas disciplinas, generalmente, el caso es dado al investigador para que obtenga información sobre un producto, un hecho, un fenómeno, ubicado en un contexto específico. Tiene como objetivo general identificar los datos importantes acerca del objeto de estudio y, a partir de ahí, alcanzar un conocimiento más amplio del mismo y llevar a cabo acciones posteriores. Además, representa una investigación empírica y comprende un método con planeamiento, recogida y análisis de datos. Puede abarcar tanto estudios de caso únicos como múltiples, y puede ser de carácter cualitativo y cuantitativo (Yin, 2010: 39).

Hamel et al. (1993), citados en Chizzotti (2006: 135) señalan que el estudio de caso proviene de los estudios antropológicos de Malinowski y de la Escuela de Chicago. Posteriormente, se ha aplicado de modo creciente el estudio de caso a otras áreas del saber. Según Simons (1987), citado por el Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo - LACE (1999: 4), el desarrollo de la metodología del estudio de caso se vio impulsado en la década de los 70 por un grupo de educadores que replanteaban y criticaban la metodología empleada en aquellos años. De ahí que reclamasen una metodología que focalizara el conocimiento de lo idiosincrásico y de lo único, en contraposición a lo común y a lo general.

El estudio de caso puede ser único y singular o abarcar una colección de casos, especificados por un aspecto recurrente en los diversos casos individuales, es decir, el estudio de particularidades que se repiten en diversos casos individualizados. De esta

manera puede haber un estudio de un alumno particular o de una dificultad específica de un conjunto de alumnos. También puede detenerse en un colectivo de personas para analizar una particularidad (Chizzotti, 2006: 136).

Así, Richards, Platt y Platt (1997: 156) definen el estudio de caso de la siguiente manera:

Estudio en profundidad de un aspecto de la conducta, ya sea durante un período concreto de tiempo, o a lo largo de un período extendido en el tiempo, p.ej. la evolución lingüística de un niño a lo largo de un período de un año. El estudio de caso permite recoger información detallada que puede ser difícil de observar utilizando otros métodos, y, en general, parte de la idea de que la información recogida sobre un individuo, grupo, comunidad, etc., es también representativa de otros individuos, grupos o comunidades.

A su vez, Stake (1999: 16-17) define el estudio de caso según los objetivos de la investigación y realiza la siguiente distinción:

**1.** Estudio de caso intrínseco: busca conocer mejor un caso particular. La singularidad y especificidad de este caso en concreto es relevante, aunque no sea representativo de otros casos. El objetivo de la investigación no es elaborar teorías y sí conocer aspectos intrínsecos de un caso en particular, que puede ser un alumno, un currículo, etc.

**2.** Estudio de caso instrumental: trata de conocer y comprender un problema más amplio a partir de un caso particular. Es el estudio de un caso para aclarar una cuestión particular, corroborar hipótesis o respaldar una teoría. El caso que se estudia sirve como apoyo para investigaciones posteriores, para aclarar problemas que afectan no solo al caso en concreto seleccionado sino también a otros. Por ejemplo, el estudio de los problemas a los que se enfrenta un profesor con poca experiencia permite conocer y profundizar sobre la práctica docente de este grupo particular de profesores.

**3.** Estudio de caso colectivo: significa extender el estudio a diversos casos instrumentales para ampliar la comprensión o teorización a partir de una colección más amplia de casos conexos. De este modo cada caso se convierte en un instrumento para conocer la problemática —objeto de estudio— que en conjunto representa.

Conforme a la tipología de estudio de casos de Stake (1999), la presente investigación se corresponde con la instrumental, pues buscamos conocer y comprender

un problema más amplio: las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español por estudiantes universitarios en Brasil. De esta manera, se entiende que el caso que hemos elegido —un grupo de veinte aprendices— “es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no solo al caso seleccionado sino también a otros” (LACE, 1999: 5).

El estudio de caso se considera muy eficaz en estudios exploratorios, por ejemplo, para identificar las características de un tema de investigación. También es válido en análisis precedentes de algunos elementos de una investigación, como identificar el contexto del objeto de estudio, adecuar los instrumentos de investigación o realizar cuestionarios, entrevistas, exámenes, etc. Asimismo, es relevante para comprobar hipótesis o generar ideas más consistentes cara a la realización de investigaciones posteriores.

Se entiende que de un caso o de un aspecto de un caso pueden existir varias interpretaciones, como consecuencia del proceso de observación, del proceso de recogida de datos o de los distintos puntos de vista que pueda tener cada investigador. De este modo, el estudio de un caso determinado no implica una lectura única de esa realidad, pudiendo existir otras interpretaciones para el mismo caso.

Además, como palabras concluyentes y muy válidas para esta investigación, Chizzotti (2006: 138) afirma que los que usan estudios de caso no pretenden extrapolar, a partir de un único caso, sus conclusiones u observaciones a otros, sin garantías; sin embargo, nada impide que se hagan analogías consistentes con otros casos similares. Además, los hallazgos encontrados en un caso autorizan *mutatis mutandis* a yuxtaponer la transferibilidad de lo que fue encontrado en otros casos de la misma naturaleza.

### **2.2.2 Descripción del análisis**

El objetivo de esta investigación es conocer las características de la interlengua de alumnos universitarios brasileños de español como lengua extranjera, y específicamente, identificar, clasificar y explicar los errores recurrentes durante el proceso de aprendizaje del español. Por ello, este análisis es de carácter cualitativo y cuantitativo.

Para lograr el objetivo expuesto utilizamos la metodología del modelo del análisis de errores, dado que nos proporcionará datos importantes de cómo es la interlengua de

este grupo de aprendices y cuáles son los problemas fundamentales. Tal y como respalda Corder (1992[1973] c: 254):

Si bien la naturaleza y calidad de los errores que comete el estudiante no proporcionan una medida directa de su conocimiento de la lengua, probablemente sí constituyen la más importante fuente de información sobre la naturaleza de su conocimiento. A partir del estudio de sus errores, estamos en condiciones de inferir la naturaleza de su conocimiento, en un punto determinado de la trayectoria de su aprendizaje, así como de descubrir lo que todavía necesita aprender. Al describir y clasificar sus errores en términos lingüísticos elaboramos un cuadro de los rasgos de la lengua que le están causando problemas de aprendizaje.

Aunque hemos utilizado el modelo del análisis de errores como base en nuestra investigación, usaremos también los presupuestos del modelo del análisis contrastivo. Para ayudarnos en la explicación de los errores, compararemos los sistemas lingüísticos de las lenguas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, seguiremos a Wardhaugh (1992[1970]) que defendía el análisis contrastivo en su versión débil, o sea, identificar y explicar los errores a partir de las producciones de los alumnos. Además, para caracterizar los estadios de aprendizaje partimos de la definición de interlengua proporcionada, entre otros, por Selinker (1992[1972]) y del concepto de fosilización. Por último, emplearemos los fundamentos del método de investigación del estudio de caso, a la hora de transferir las conclusiones encontradas en nuestro estudio a otros casos de la misma naturaleza.

### **2.2.3 Criterio de clasificación del error**

Las investigaciones que se centran en el análisis de errores tienen el propósito de identificar, clasificar y explicar el error. De ahí que se hayan empleado distintos criterios de clasificación del error según el objetivo de cada investigación. La clasificación de errores empleada en la presente investigación ha sido seleccionada con el objetivo de dar respuesta a las siguientes preguntas:

- qué errores gramaticales son los más frecuentes en los estadios del proceso de aprendizaje;
- cuáles son las causas de los errores;
- qué errores persisten en el último estadio de aprendizaje; y

- cuál es la influencia de la lengua materna durante el aprendizaje.

Por ello, seleccionamos los siguientes criterios de clasificación de los errores:

- el criterio gramatical;
- el criterio lingüístico;
- el criterio etiológico; y
- el criterio pedagógico.

De esta manera, primeramente, clasificaremos los errores registrados según el criterio gramatical en errores ortográficos-fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos. A continuación, para facilitar la identificación más específica del error gramatical y su explicación nos apoyaremos en el criterio lingüístico, clasificándolo en error por omisión, adición y selección. Asimismo, consideraremos el criterio etiológico para auxiliarnos en el reconocimiento de las causas del error, clasificándolos como interlingüísticos e intralingüísticos. Por último, atenderemos al criterio pedagógico y nos detendremos principalmente en los errores en la expresión escrita (producción escrita) de un grupo de alumnos (colectivos) e identificaremos los errores fosilizados en el último estadio de aprendizaje.

#### **2.2.4 Material para el análisis**

La producción de un texto escrito posee características muy distintas a la de un texto oral, pues como explica Giovannini (1996: 32):

Hablar y escribir son expresiones distintas en su producción, no sólo en cuanto al medio en el que se desarrollan sino también al producto y al proceso. Cuando hablamos, nuestro receptor comparte el contexto. Ello nos permite obviar información, hacer aclaraciones en el momento si así nos lo pide nuestro interlocutor. No sucede lo mismo al escribir. La información ha de estar claramente explicitada, ya que el momento de la escritura y el de la lectura no coinciden. Por este motivo, tampoco sabemos si nuestro mensaje es suficientemente claro, no está presente en el receptor para indicárnoslo, si bien también disponemos de más tiempo y de medios (diccionarios, gramáticas, etc.) para su reformulación.

Así, la consecución de destrezas en la expresión escrita es una tarea compleja para los aprendices. En este sentido, Durão (2004: 95) afirma que “la destreza escrita es la habilidad que se domina con mayor dificultad, si se la compara con las demás habilidades deseables en el aprendizaje de una lengua”. No obstante, el hecho de que estos últimos tengan dificultades en la expresión escrita no significa necesariamente un fracaso en el aprendizaje.

El material empleado en la investigación sobre el análisis de errores cumple un papel relevante para fundamentar el estudio. Pruebas gramaticales, redacciones y traducciones son algunos de los distintos tipos de materiales que se han utilizado en los estudios empíricos del análisis de errores. Somos conscientes de que la fiabilidad del material que sirve de base para un estudio de análisis de errores nunca es absoluta, ya que siempre existirán limitaciones en cualquiera que elijamos. Santos Gargallo (1993: 98) señala además que tanto la realización de las pruebas, la corrección y otros factores como el estado de ánimo del informante y el momento del aprendizaje conllevan una objetividad relativa.

La redacción es un material bastante empleado en los estudios de análisis de errores. Sabemos que no es una herramienta absoluta y suficiente para analizar los errores e interpretar la interlengua de un aprendiz o de un grupo de aprendices en el aprendizaje de la lengua meta. Tanto la redacción de tema libre o sobre un tema específico impuesto por el profesor presenta el inconveniente de que el informante puede evitar algunas estructuras de las que no está seguro y, por lo tanto, no sabremos si no las utilizó por desconocimiento o porque le resultaban difíciles. Normalmente, este tipo de material proporciona datos para hacer caracterizaciones generales, que luego pueden ser concretadas por medio de una prueba sobre un aspecto específico.

La elección del material de análisis en esta investigación se basa en los siguientes motivos:

- El objetivo general del presente estudio es estudiar la interlengua de un grupo de alumnos brasileños de español como lengua extranjera en la destreza de la expresión escrita.
- El objetivo específico es identificar y analizar los errores de los aprendices en la expresión escrita al final de cada estadio de aprendizaje.

- La expresión escrita constituye una herramienta válida para obtener una noción del contenido que el estudiante ha asimilado, el contenido que presenta dificultades y cómo aprende la lengua objeto de estudio.

En conformidad con los motivos expuestos, el instrumento utilizado en este análisis se compone de un conjunto de veinte textos escritos, que fueron realizados por veinte estudiantes repartidos desde primero hasta cuarto curso. Además, hemos tomado en consideración los exámenes finales orales de todos estos alumnos. Estos exámenes orales han sido utilizados como muestras de interlengua oral para nuestra investigación, apoyando y reforzando las particularidades del análisis de errores de las muestras de expresión escrita.

Los textos escritos que sirvieron de material para nuestro análisis formaban parte del examen final de cada curso académico y, por eso, los informantes no utilizaron ningún material didáctico de apoyo, no tuvieron acceso a diccionarios ni a ningún tipo de ayuda —ni del profesor ni de sus propios compañeros— para resolver dudas sobre estructuras lingüísticas o vocabulario. El profesor fue quien determinó el tiempo para la realización del examen, que, a su juicio, fue suficiente para completarlo. A continuación, expondremos el tema de la expresión escrita de los cuatro exámenes finales de cada curso académico:

- Primer curso: consistía en contestar a cinco preguntas acerca del texto *El cuadro mejor vendido* de Dr. Alt —Gerardo Murillo. Este texto había sido facilitado por el docente un día antes del examen a los alumnos para que hicieran una lectura previa. En el día del examen el cuerpo discente no tuvo acceso al texto de referencia y, por lo tanto, los estudiantes tenían que contestar a las preguntas sin el texto delante y basándose en una lectura anteriormente hecha.
- Segundo curso: se trataba de una redacción sin limitación en el número de líneas, donde debían contestar a la siguiente pregunta: *¿Qué planes tiene para el futuro?*
- Tercer curso: se les proporcionaba la siguiente afirmación como punto de partida “Hay quien afirma que de los errores cometidos en nuestras vidas también podemos aprender”. A continuación, se les pedía que elaborasen un escrito donde: a) expusiesen su opinión a favor o en contra de esta afirmación; b) diesen ejemplos que la justificasen; y c) hablasen de su experiencia personal. En este caso tampoco el docente fijó el número de líneas.



- Cuarto curso: debían hacer un comentario general de las películas visionadas y analizadas durante el curso en el aula o un comentario específico sobre una de ellas.

### **2.2.5 Perfil de los informantes**

En esta investigación han colaborado voluntariamente 20 informantes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 18 y los 33 años. Todos son estudiantes universitarios de la *Licenciatura em Letras português-espanhol e suas respectivas literaturas* de la Universidade Federal do Ceará. Esta carrera fue creada en 1993. En 2006 se implanta un nuevo currículo de cinco años lectivos divididos en semestres, con una carga lectiva mínima total de 3.784 horas.

Atendiendo a la metodología del estudio de caso, hemos hecho un estudio previo y exploratorio con el objetivo de obtener más datos sobre los informantes. Por ello, hemos hecho una entrevista escrita en la que los informantes contestaron algunas preguntas sobre su perfil y sobre el aprendizaje del español. A continuación, exponemos los resultados:

- Todos los informantes tienen como lengua materna el portugués y nacieron en *Ceará*.
- Un 60% de los informantes no tuvieron contacto con la lengua española antes del ingreso en la universidad.
- Todos los informantes pretenden trabajar como profesores de español.
- El área en la que tienen más dificultades es en el léxico, a esta le sigue la ortografía.
- Un 65% de los informantes afirman que la causa de sus errores es la falta de práctica y el 35% restante creen que es la influencia del portugués.

Hemos preferido tomar muestras de interlengua escrita de informantes en distintos estadios de aprendizaje, porque queremos conocer las características de la interlengua de estos brasileños universitarios durante su formación como profesores de español. Específicamente, nos interesa saber con más detalle las áreas que originan más problemas durante el aprendizaje y los errores fosilizados. Todo ello con el objetivo final de presentar los resultados tanto al cuerpo docente como discente que han colaborado con

esta investigación, para que, en caso de que se considere oportuno, puedan reestructurar las prioridades de contenidos, el material didáctico y las técnicas de enseñanza.

Algunos investigadores defienden que en el nivel inicial se producen errores de tipo interlingüístico, por interferencia de la lengua materna o de otra lengua aprendida anteriormente (Blanco Picado, 2002: 13). En este sentido, otro motivo que nos ha llevado a seleccionar este perfil de informantes es la intención de averiguar la influencia del portugués desde el primer hasta el último curso académico.

### **2.2.6 Procedimiento de análisis**

El análisis de los datos se desarrollará extrayendo las estructuras que gramaticalmente resultan erróneas. En este análisis preferimos entender el error como una desviación de la norma de la lengua española. Elegimos esta definición del error porque el instrumento de análisis es un examen de final de curso académico; además, coincide con la concepción que el cuerpo docente y discente que han colaborado en la presente investigación tienen del error. Por ello, hemos utilizado como referencia de la norma de la lengua española la *Nueva gramática de la lengua española* (2009, 2010 b) y la *Ortografía de la lengua española* (2010) de la Real Academia Española (RAE)/Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), y como referencia de la norma de la lengua portuguesa, la *Gramática da língua portuguesa* (2009) de Melo Mesquita y la *Novíssima gramática da língua portuguesa* (2008) de Cegalla.

Seguiremos los procedimientos metodológicos del análisis de errores especificados en Corder (1992[1967], 1992[1971] y 1992[1973]) y los adaptaremos a nuestro análisis de la siguiente manera:

1. identificación del error;
2. clasificación del error;
3. explicación del error; e
4. intervención didáctica.

Somos conscientes de que existen algunos problemas en el procedimiento del análisis de errores, por ejemplo, que hay errores que son más fáciles de identificar y otros más complejos, que existe la dificultad de establecer un criterio de clasificación adaptado a los objetivos de la enseñanza y aprendizaje, y que un error puede pertenecer a más de

una categoría y puede tener distintas causas. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones el análisis de errores es un modelo de análisis de datos que puede ayudar a conocer las características más relevantes de la interlengua de un grupo de alumnos durante el aprendizaje. Además, puede ser muy útil para el docente, por ejemplo, a la hora de experimentar técnicas, procedimientos de enseñanza y crear material didáctico de apoyo específico a un determinado colectivo discente.

### **2.2.7 Recapitulación**

En este segundo capítulo hemos definido los fundamentos teóricos y metodológicos de la presente tesis. Con el breve repaso de la trayectoria de la lingüística aplicada, desde sus comienzos hasta la actualidad, hemos observado cómo se ha consolidado como una disciplina científica a nivel mundial. Dentro de los rasgos que la definen hemos querido destacar su aplicación práctica y su carácter interdisciplinar con otras áreas de conocimiento, con el objetivo de solucionar problemas en situaciones reales. Especialmente, nos hemos limitado a una de las áreas más representativas de la lingüística aplicada: la enseñanza de lenguas extranjeras.

Asimismo, hemos querido resaltar la aportación de la lingüística contrastiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que pensamos que la comparación de dos sistemas lingüísticos —lengua materna y lengua extranjera—, puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera específica, creemos que el estudio contrastivo de las lenguas involucradas en tal proceso puede ayudar en una metodología adaptada a las necesidades específicas de un grupo de aprendices de español. De tal manera, hemos decidido revisar los modelos de investigación de la lingüística contrastiva: el análisis contrastivo, el análisis de errores y el análisis de la interlengua, y resaltar su relevante contribución en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Finalmente, hemos definido los fundamentos metodológicos que emplearemos para alcanzar los objetivos de esta investigación. Hemos valorado el uso del método de investigación del estudio de caso, pues nuestra intención es analizar nuestro caso —un grupo de alumnos brasileños y futuros docentes de español— para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Brasil. Como esta tesis se centra en el error, hemos definido los criterios que emplearemos para su clasificación según los objetivos de nuestra investigación. Así, principalmente, usaremos el procedimiento metodológico del análisis de errores. Aunque conocemos las limitaciones de este método,

lo consideramos muy válido para identificar las principales características de la interlengua de nuestro estudio de caso.

Tras definir el marco teórico y metodológico de esta tesis, pasaremos al análisis de errores de la interlengua de los informantes.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISIS DE ERRORES

En este capítulo presentaremos el análisis de los errores identificados en las muestras de interlengua escrita de los informantes. Asimismo, hemos examinado las muestras de interlengua oral de los informantes para averiguar la persistencia de los errores en las expresiones escrita y oral. Clasificaremos los errores siguiendo el criterio gramatical y, por ello, los agruparemos en tres apartados: nivel ortográfico-fonológico, nivel morfosintáctico y nivel léxico-semántico. Además, los analizaremos atendiendo al criterio etiológico y lingüístico. Hemos elegido estos criterios de clasificación de errores, porque consideramos que se ajustan a los objetivos de la presente investigación, aunque somos conscientes de que algunos de los errores que exponemos en un determinado apartado podrían ser también incluidos en otro.

#### 3.1 Nivel ortográfico-fonológico

En este primer apartado, nos ocupamos de los errores pertenecientes al nivel ortográfico-fonológico y elegimos esta tipología de errores fundamentalmente por tres razones:

1. El cuerpo docente que colaboró en esta investigación considera los errores que exponemos en este apartado como ortográficos-fonológicos y, por consiguiente, corrige los textos escritos de los aprendices basándose en esta clasificación.

2. En relación con el punto anterior, consideramos acertada la tipificación en el sentido que se ajusta al ordenamiento del sistema lingüístico. En este sentido, la RAE y ASALE (2010 a: 9,15) señalan:

El término *ortografía* designa la disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones. [...] La función esencial de la ortografía es garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua

mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica.

3. Entendemos que es más acertado seguir la misma clasificación que el cuerpo docente, lo que, además, resulta familiar para los alumnos. No parece adecuado, pues, emplear otra clasificación diferente a la habitual, generando de este modo una dificultad añadida. Pensamos que seguir con esta misma clasificación facilitará la identificación y la corrección de los errores que cometen los alumnos en el proceso de aprendizaje de la lengua objeto.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y partiendo del hecho de que los aprendices deben respetar las reglas ortográficas de la lengua meta, hemos decidido presentar de manera conjunta los errores ortográficos-fonológicos, tal y como hacen entre otros Durão (2004) y Fernández López (1997). Atenderemos, en primer lugar, a aquellos que afectan a la representación gráfica de los fonemas en español; nos referimos a la confusión de grafemas para un mismo fonema, como la selección de *b/v* y *c/q*. En seguida, expondremos los errores que afectan a la selección de grafemas que representan fonemas distintos, y, en particular, en la selección de *m/n*. Señalaremos también los errores gráficos en el empleo de grafemas inexistentes en español y los errores de acentuación gráfica. Dentro de este último tipo, seleccionaremos los errores de omisión de la tilde en hiatos, en palabras agudas y en palabras esdrújulas, de omisión y adición de la tilde en monosílabos, y de adición de la tilde en palabras llanas. Incluiremos los errores que son particulares de un único informante bajo el apartado titulado errores aislados. A continuación, haremos un análisis cuantitativo de los errores a lo largo de los cuatro cursos analizados y, por último, realizaremos unas consideraciones finales de los errores ortográficos analizados en el presente apartado, destacando algunas cuestiones acerca de la enseñanza y aprendizaje de la ortografía que pueden resultar de ayuda tanto para el cuerpo docente como para el discente.

### **3.1.1 Selección de los grafemas *b/v***

En español, el fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ puede ser representado por los grafemas *b*, *v* y *w*, de tal modo que en español no hay ninguna diferencia en la pronunciación de la letra *b* de *barco* y *v* de *vaca*, ya que ambas letras representan el sonido

/b/. Sin embargo, en portugués, existen los dos fonemas /b/ y /v/ que, a su vez, son representados por los grafemas *b* y *v*. De igual modo que el empleo de los grafemas *b* y *v* es una dificultad para los hablantes nativos del español, lo es también para los aprendices del español como lengua extranjera —en nuestro caso brasileños—, que acostumbrados a representar la distinción de los fonemas /b/ y /v/ a través de los grafemas *b* y *v*, tienen incluso aún mayor problema que los propios nativos, al intentar usarlos correctamente en español tanto en la lengua escrita como en la oral.

En la siguiente tabla, hemos recogido algunos errores de la interlengua de los aprendices que demuestran la dificultad que tienen a la hora de seleccionar correctamente los grafemas *b* y *v* en la lengua objeto de estudio:

| Producción de los alumnos               | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. <i>*havia</i> (TEI.1.1: línea 4)     | había            |
| 2. <i>*tubo</i> (TEI.1.2: línea 3)      | tuvo             |
| 3. <i>*palavra</i> (TEI.2.2: línea 5)   | palabra          |
| 4. <i>*livres</i> (TEI.2.4: línea 16)   | libres           |
| 5. <i>*tube</i> (TEI.3.1: línea 6)      | tuve             |
| 6. <i>*dava</i> (TEI.3.3: línea 5)      | daba             |
| 7. <i>*respetava</i> (TEI.4.1: línea 6) | respetaba        |
| 8. <i>*obligava</i> (TEI.4.1: línea 6)  | obligaba         |

Tabla 1. Errores de selección de los grafemas *b/v*

Tras escuchar las respectivas expresiones orales de estos alumnos, hemos comprobado que la dificultad en el empleo de los grafemas *b* y *v* se encuentra sobre todo a nivel ortográfico, pues estos aprendices pronuncian correctamente el sonido oclusivo bilabial sonoro [b] en representación de los grafemas *b* y *v*, salvo los informantes 1.1, 1.3 y 1.5, que en ocasiones aisladas pronuncian el sonido portugués fricativo labiodental sonoro [v] en representación de los grafemas *b* y *v*:

*estaba* → \*[es'tava]

*pagaba* → \*[pa'gava]

*televisión* → \*[televisi'on]

Por lo tanto, es muy probable que los estudiantes brasileños comentan errores al emplear estos grafemas en español, porque se basan en la ortografía de su lengua materna. En español, se escriben con la *b* muchas palabras que en portugués se escriben con *v*.

1. Verbos de la primera conjugación en el pretérito imperfecto de indicativo:

*trabajaba* → *trabalhava*

*andaba* → *andava*

*cantaba* → *cantava*

2. Palabras que en español se escriben con *br* y portugués con *vr*:

*libro* → *livro*

*librería* → *livraria*

*labrador* → *lavrador*

3. Algunas otras palabras que en portugués se escriben con *v*:

*árbol* → *árvore*

*deber* → *dever*

*probar* → *provar*

*gobierno* → *governo*

*nube* → *nuvem*

*rabia* → *raiva*.

No obstante, también hay coincidencias entre el español y portugués en otras palabras, que en ambas lenguas se escriben con *b*:

*banco*

*biblioteca*

*busto*

*burgués* → *burguês*

*bien* → *bem*

En los errores de la tabla 1, *\*tubo* y *\*tube*, es significativo el hecho de que en portugués las formas de la primera y de la tercera persona del singular del verbo *ter* en el pretérito perfecto de indicativo son *tive* y *teve*, de forma semejante a las del español, *tuve* y *tuvo*. De esta forma, los alumnos no deberían haber sustituido la consonante *v* por la *b*. Una causa del error podría haber sido que los alumnos hubiesen querido utilizar la letra



*b*, inducidos por la pronunciación en español del sonido [b], dado que en este idioma no existe el sonido [v] correspondiente al de la *v* portuguesa. Este error también podría haberse originado a partir de un razonamiento o de una estrategia de aprendizaje correctos solo en ciertos contextos y que han sido corroborados por los alumnos a través de las siguientes palabras: “si en portugués se escribe con *v* en español será con *b* y viceversa”. De esta forma, es posible que estos alumnos pudieran haber pensado que los términos *tuve/tuvo* → *tive/teve*, al tener ambos la grafía con *v*, eran erróneos y, en consecuencia, se habrían decantado por un grafema distinto en español —en este caso *b*— para hacerlo diferente al de su lengua materna.

En resumen, vemos que los informantes probablemente hicieron una deducción errónea que los ha llevado a desechar la opción correcta. Estamos, pues ante un error de hipercorrección, donde, en palabras de Fernández López (1997: 48), el aprendiz “extrapola una dificultad proveniente del contraste con la lengua materna a casos en que no existe ese contraste”<sup>45</sup>.

### 3.1.2 Selección de los grafemas *c/q*

En español, el fonema oclusivo velar sordo /k/ puede aparecer representado gráficamente por los grafemas *c*, *k*, *q* y el dígrafo *qu*, aunque en la mayoría de las palabras del español este fonema se transcribe con la letra *c* o con el dígrafo *qu* (RAE y ASELE, 2010 a: 110). En portugués, de modo similar al español, la letra *c* y el dígrafo *qu* como en *cada* o en *toque* pueden representar al fonema /k/. Aunque Melo Mesquita (2009: 62) aclara que “os grupos *qu* y *gu* não constituem dígrafo se o *u* é pronunciado, o que ocorre se a vogal seguinte for *o* ou *a* e, ocasionalmente, antes de *e* e *i*. A sequencia de vogais forma, então um ditongo: *linguiça*, *aquoso*, *água*”.

Por lo tanto, en español, el fonema /k/ se representa a través de la *c* delante de las vocales /a/, /o/, /u/, y en posición final de sílaba y de palabra: *casa*, *poco*, *oculto*, *cuál*, *cuota*, *pacto*, *clic*. En las palabras propiamente españolas, se escribe con la letra *q* seguida de *u* —formando dígrafo— ante las vocales /e/, /i/: *meñique*, *queja*, *quinquenio* (RAE y ASALE, 2010 a: 110-114).

---

<sup>45</sup> En Durão (2007: 44) se identifica también este tipo de error de *hipercorrección* y señala que resulta de una “reacción exagerada a algo que parece venir de la lengua materna, en función de una excesiva preocupación por la corrección gramatical, hasta el punto de que se puede llegar a corregir incluso lo que estaba correcto”.

Resumiendo, en español se escriben con *cua*, *cue* y *cuo* las palabras que en portugués se escriben con *qua*, *que* y *quo*, por ejemplo, *cuál/cual* → *qual*; *cuota* → *quota*; *cincuenta* → *cinquenta*.

A continuación, presentamos algunos de estos errores:

| Producción de los alumnos                | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. * <i>qualquier</i> (TEI.2.2: línea 1) | cualquier        |
| 2. * <i>quatro</i> (TEI.3.2: línea 5)    | cuatro           |
| 3. * <i>quando</i> (TEI. 4.2: línea 13)  | cuando           |

Tabla 2. Errores de selección de los grafemas *c/q*

En estos errores, se observa la interferencia ortográfica de la lengua materna, pues en portugués estas palabras se escriben con *q*: *cualquier* → *qualquier*; *cuando* → *quando*; *cuatro* → *quatro*. Además, hemos podido apreciar que estos errores aparecen en casi todos los cursos —salvo en el primero— y en el caso del tercer curso se repite en tres alumnos diferentes. A mayores, el error cometido en el vocablo \**quando* se repite en dos aprendices del tercer curso y en uno del cuarto. Al no existir en los textos de los alumnos vocablos correctamente escritos —que ratifiquen la interiorización del empleo de *-c* y *-q*, en palabras en las que diverjan ambas lenguas—, no hemos podido contrastar si los aprendices han llegado a asimilar en algún momento esta diferencia ortográfica entre el español y el portugués.

### 3.1.3 Selección de los grafemas *m/n*

En relación con la diferencia gráfica entre el español y el portugués respecto a las palabras terminadas con las letras *-m* y *-n*, Durão (2004: 113) señala que en la evolución de la lengua portuguesa hubo una pérdida de la *-n* final en favor de la *-m*. Por eso, son comunes las palabras terminadas en *-m* y, en cambio, muy poco comunes las terminadas en *-n*. En español sucede lo contrario, son muy poco frecuentes las palabras terminadas en *-m*, entre las que estarían los *latinismos*<sup>46</sup> y algunas otras palabras que tienen su origen en otras lenguas: *álbum*, *ídem*, *currículum*, *ultimátum*, *vademécum*, *islam*, etc.

<sup>46</sup> En referencia al *latinismo* la RAE y ASALE (2010 a: 606) explican que “todas las voces tomadas del latín en un momento histórico posterior a los orígenes del español pueden denominarse, de forma genérica,

Hemos seleccionado algunos errores que ejemplifican la dificultad existente al emplear el grafema *n* al final de una palabra:

| Producción de los alumnos             | Formas correctas |
|---------------------------------------|------------------|
| 1. <i>*com</i> (TEI.1.1: línea 11)    | con              |
| 2. <i>*em</i> (TEI.2.3: línea: 7)     | en               |
| 3. <i>*um</i> (TEI.3.4: línea 2)      | un               |
| 4. <i>*tambiém</i> (TEI.3.4: línea 7) | también          |

Tabla 3. Errores de selección de los grafemas *m/n*

Este error se produjo en alumnos pertenecientes a diferentes cursos. Cabe destacar que hay una repetición de los vocablos *\*em* y *\*com*, tanto entre informantes de un mismo curso como de cursos diferentes. Sin embargo, hemos comprobado que estos alumnos escriben correctamente —en otras partes de sus respectivos textos— no solo los vocablos incorrectos que hemos destacado en la tabla 3, sino también otras palabras en las que hay una diferencia gráfica entre el español y el portugués, en cuanto al empleo de *-n* y *-m* al final de palabra. Por tanto, estos errores señalados pudieron ser producto de un lapsus, tal y como lo define Torijano Pérez (2004: 23), a saber, “una ‘desviación debida a una falta de concentración, a un fallo de memoria, al cansancio, etc.’. Un lapsus, por tanto, no mantiene demasiada relación con el hecho de haber aprendido o no una forma lingüística”. En cuanto a las expresiones orales de estos alumnos hemos verificado que a veces pronuncian correctamente el sonido español nasal alveolar sonoro[n] y a veces no, dejando bastante clara la interferencia fonética del portugués al nasalizar la vocal anterior, [ẽ] y [õ].

### 3.1.4 Selección del dígrafo portugués *ss*

En los siguientes dos errores, los aprendices emplean el dígrafo portugués *ss* en vez del grafema *s*.

---

*latinismos*, nombre análogo al que reciben los demás préstamos según su lengua de procedencia (arabismo, galicismo [...]).”

| Producción de los alumnos                | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. * <i>profissão</i> (TEI.2.3: línea 8) | profesión        |
| 2. * <i>esso</i> (TEI.4.2: línea 13)     | eso              |

Tabla 4. Errores en el empleo del dígrafo portugués *ss*

Apreciamos en estos dos errores una interferencia con la lengua materna, ya que el dígrafo *ss* está presente en portugués: *profissão* → *profesión*; *isso* → *eso*. Además, es singular el hecho de que estos errores ocurran tanto en un alumno del segundo curso como en dos alumnos del último curso. Hemos querido comprobar si estos tres alumnos pronunciaban correctamente el sonido fricativo alveolar sordo, ya que el fonema /s/ puede ser representado tanto por el dígrafo portugués *-ss* como por el grafema *-s* del español<sup>47</sup>. Los tres informantes pronuncian correctamente el sonido [s] y, por lo tanto, puede considerarse un error perteneciente al nivel ortográfico. Además, en el caso del informante 4.2 es destacable que escribe correctamente “por *eso*, pienso que ella [...]”, por lo que su error pudo ser un lapsus. Sin embargo, este hecho no puede contrastarse en el caso de los informantes 2.3 y 4.3, ya que en sus respectivos textos no encontramos escritos de forma correcta los vocablos *profesión* y *eso*.

### 3.1.5 Omisión de la tilde en hiatos

El hiato es el encuentro en una misma palabra de dos o tres vocales contiguas y en el que cada una forma un núcleo de sílaba diferente, como *d.í.a* o *le.í.a*. En español, los hiatos formados por dos vocales abiertas, por ejemplo, *contemporáneo*, *aeropuerto*, *aéreo*, *caoba*, *aorta* siguen las reglas generales de colocación de tilde —aguda, llana y esdrújula—, siempre que una de las vocales del hiato sea tónica.

Sin embargo, la RAE y ASALE (2010 a: 238) en referencia a la regla que rige la acentuación de los hiatos determinan que

las palabras que contienen un hiato formado por una vocal cerrada tónica (/i/, /u/) seguida o precedida de una vocal abierta (/a/, /e/, /o/) llevan siempre tilde

<sup>47</sup> Algunos manuales de español para brasileños establecen similitudes entre la pronunciación de los fonemas que son representados por los grafemas españoles —*ll*, *ñ* y *s*— con los fonemas que son representados por los grafemas del portugués —*lh*, *nh* y *ss/ç*. (Milani, 1999: 14-15; Romanos y Paes de Carvalho, 2002: 10). Durão (2004: 115), Navarro Morales y Thomaz (1980) también señalan en sus manuales esta similitud.

en la vocal cerrada con independencia de las reglas generales de acentuación:  
*María, desvíe, crío, púa, hindúes, búho.*

En la siguiente tabla presentamos algunos errores en los que hay una omisión de la tilde en hiatos formados por vocal cerrada tónica + vocal abierta y vocal abierta + vocal cerrada tónica:

| Producción de los alumnos                 | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. <i>*ponia</i> (TEI.1.1: línea 2)       | ponía            |
| 2. <i>*sabia</i> (TEI.1.1: línea 5)       | sabía,           |
| 3. <i>*conocia</i> (TEI.1.1: línea 5)     | conocía          |
| 4. <i>*atrevia</i> (TEI.1.1: línea 7)     | atrevía          |
| 5. <i>*tenia</i> (TEI.1.2: línea 2)       | tenía            |
| 6. <i>*devia</i> (TEI.1.2: línea 4)       | debía            |
| 7. <i>*vivian</i> (TEI.1.2: línea 6)      | vivían           |
| 8. <i>*sentia</i> (TEI.1.3: línea 1)      | sentía           |
| 9. <i>*estaria</i> (TEI.1.4: línea 1)     | estaría          |
| 10. <i>*seria</i> (TEI.1.4: línea 1)      | sería            |
| 11. <i>*hacian</i> (TEI.1.5: línea 4)     | hacían           |
| 12. <i>*dias</i> (TEI.2.2: línea 3)       | días             |
| 13. <i>*filologia</i> (TEI.2.3: línea 1)  | filología        |
| 14. <i>*desafios</i> (TEI.2.3: línea 5)   | desafíos         |
| 15. <i>*oir</i> (TEI.3.1: Línea 7)        | oír              |
| 16. <i>*habia</i> (TEI.4.1: línea 8)      | había            |
| 17. <i>*policia</i> (TEI.4.1: línea 9)    | policía          |
| 18. <i>*podria</i> (TEI.4.1: línea 17)    | podría           |
| 19. <i>*poesia</i> (TEI.4.2: línea 3)     | poesía           |
| 20. <i>*convertia</i> (TEI.4.2: línea 19) | convertía        |
| 21. <i>*trio</i> (TEI.4.4: línea 2)       | trío             |

Tabla 5. Errores de omisión de la tilde en hiatos

Es notable el hecho de que este error no solo se repita entre varios informantes de un mismo curso, sino que también persista en los cuatro cursos. Además, existe coincidencia en los vocablos en los que se produce: *\*habia*, *\*tenia*, *\*sentia* y *\*dias*.

Es probable que la mayoría de los errores seleccionados en la tabla 5 sean debidos a una interferencia con la lengua materna, pues las palabras *havia, sabia, atrevia, devia, viviam, atreviam, estaria, sentia, seria, filologia, desafios, convertia* y *trio* no llevan tilde, porque son palabras agudas acabadas en diptongo creciente y en diptongo decreciente nasal, *-am*<sup>48</sup>. Aunque en portugués estas palabras puedan ser pronunciadas como hiatos, este hecho no lleva aparejada una alteración de la regla que rige la acentuación de las palabras agudas. Así aclara Melo Mesquita (2009: 57):

Os encontros vocálicos *ia, ie, oa, ua, ue, io, e uo*, finais, seguidos ou não de, *s* segundo a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), classificam-se quer como ditongos, quer como hiatos, uma vez que ambas as emissões existem no domínio da língua portuguesa, *his-tó-ria* → *his-tó-ri-a*.

Del mismo modo que sucede en portugués, en español también hay palabras que se pueden pronunciar como hiato o como diptongo, como por ejemplo *rio, guion, truhan, hui, guie, fiais*, pero estas son monosílabas a efectos de acentuación gráfica y, por eso, deben escribirse obligatoriamente sin tilde (RAE y ASALE, 2010 a: 235).

De esta manera, en los errores seleccionados se puede asimismo decir que podría haber habido una interferencia con la lengua materna, pues los informantes parten de la regla de acentuación del portugués, en el sentido de que toman estos vocablos como diptongos —aunque se pueden pronunciar como hiatos— y aplican la regla de acentuación del portugués a la lengua meta, omitiendo la tilde.

En lo que se refiere a la pronunciación de estos vocablos en cuestión, entre el portugués y el español hay vocablos que son *heterotónicos*, es decir, que son similares en la ortografía, pero que divergen en la posición de la sílaba tónica.

Hemos observado en las expresiones orales de los aprendices que estos no presentan dificultades al identificar y al pronunciar la sílaba tónica en palabras como *había, sentía, tenía, conocía, sería* y *estaría*. En los anteriores ejemplos podemos decir que hubo una transferencia positiva del portugués al español, ya que tales vocablos, como ya hemos mencionado, en portugués pueden ser pronunciados también como hiatos. Sin embargo, hemos identificado un error en el informante 4.1, que se equivoca de forma coherente en ambas expresiones —oral y escrita—, escribiendo el vocablo *\*policia* y pronunciando de

---

<sup>48</sup> En el caso del error 12, el vocablo portugués *dias*, es una palabra llana acabada en *as* y, por tanto, no lleva la tilde.

manera incorrecta la sílaba tónica \**policia* en vez de *policía*. En este último caso, también se aprecia una interferencia con el portugués.

### 3.1.6 Omisión de la tilde en agudos

La regla de acentuación de las palabras agudas en español determina que estas “llevan tilde cuando terminan en los grafemas consonánticos *n* o *s* no precedidos de otra consonante, o en alguno de los grafemas vocálicos *a*, *e*, *i*, *o*, *u*: *razón*, *compás*, *acá*, *comité*, *magrebí*, *revisó*, *iglu*” (RAE y ASALE, 2010 a: 231-232). En portugués, la regla de acentuación de las palabras agudas coincide en parte con la regla en español, porque en ambas lenguas llevan la tilde en las palabras agudas terminadas en *a*, *e*, *o*. Así, tal y como indica Cegalla (2008: 72), “acentuam-se com o acento adequado os vocábulos oxítonos terminados em: *a*, *e*, *o*, seguidos ou não de *s*, *em*, *ens* (em palavras de duas ou mais sílabas) e *éis*, *éu(s)*, *ói(s)*”.

A continuación, presentamos una selección de errores de omisión de la tilde en palabras agudas:

| Producción de los alumnos                   | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. * <i>tambien</i> (TEI.1.1 línea: 2)      | también          |
| 2. * <i>acompañio</i> (TEI.1.2 línea: 2)    | acompañó         |
| 3. * <i>reconocio</i> (TEI.1.2 línea: 3)    | reconoció        |
| 4. * <i>vendio</i> (TEI.1.2 línea: 5)       | vendió           |
| 5. * <i>ningun</i> (TEI.1.2 línea: 6)       | ningún           |
| 6. * <i>civilizacion</i> (TEI.1.2 línea: 7) | civilización     |
| 7. * <i>observacion</i> (TEI.1.2 línea: 8)  | observación      |
| 8. * <i>quedo</i> (TEI.1.2 línea: 13)       | quedó            |
| 9. * <i>admiracion</i> (TEI.1.2 línea: 15)  | admiración       |
| 10. * <i>mostro</i> (TEI.1.3 línea: 9)      | mostró           |
| 11. * <i>emociono</i> (TEI.1.3 línea:10)    | emocionó         |
| 27. * <i>despues</i> (TEI.2.1: línea 7)     | después          |
| 28. * <i>atras</i> (TEI.2.1: línea 9)       | atrás            |
| 12. * <i>situacion</i> (TEI.3.1: línea 2)   | situación        |
| 13. * <i>quiza</i> (TEI.3.1: línea 3)       | quizá            |

|  |            |
|--|------------|
| 14. * <i>ocorrio</i> (TEL.3.1: línea 5)    | ocurrió    |
| 15. * <i>asi</i> (TEL.3.1: línea 6)        | así        |
| 16. * <i>afirmacion</i> (TEL.3.5: línea 1) | afirmación |
| 17. * <i>repetire</i> (TEL.3.5: línea 3)   | repetiré   |
| 18. * <i>jamás</i> (TEL.3.5: línea 3)      | jamás      |
| 19. * <i>confiare</i> (TEL.3.5: línea 5)   | confiaré   |
| 20. * <i>ademas</i> (TEL.4.1: línea 17)    | además     |
| 21. * <i>vision</i> (TEL. 4.2: línea 8)    | visión     |
| 22. * <i>eleccion</i> (TEL.4.2: línea 18)  | elección   |
| 23. * <i>llamo</i> (TEL.4.3: línea 4)      | llamó      |
| 24. * <i>Jesus</i> (TEL.4.3: línea 11)     | Jesús      |
| 25. * <i>alla</i> (TEL.4.3: línea 12)      | allá       |
| 26. * <i>corazon</i> (TEL.4.5: título)     | corazón    |

Tabla 6. Errores de omisión de la tilde en agudos

Se aprecia que los aprendices cometen un mayor número de errores de omisión de la tilde en palabras agudas acabadas en *-n* y en las formas verbales del pretérito perfecto. Ambas cosas aparecen en las producciones de distintos informantes de un mismo curso y persisten en varios cursos, de modo similar a los del apartado 4.1.5 (omisión de la tilde en hiatos).

Como en ambas lenguas se acentúan las palabras agudas acabadas en *-a*, *-e* y *-o*, estos informantes no deberían haber omitido la tilde en las palabras agudas así terminadas. Lo mismo sucede en los errores 18 y 20, pues también coinciden ambas lenguas: en portugués se acentúan las agudas terminadas en vocal seguida o no de *-s* y en español se acentúan cuando acaban en *-s* no precedida de otra consonante.

Estos errores y los de omisión de la tilde en hiatos son ejemplos también de interferencia intralingüística de *simplificación* de la lengua objeto de estudio, pues los aprendices redujeron la lengua meta al omitir la tilde debido a una falta de interiorización de las reglas de acentuación en español.

Otra posible causa en estos errores podría ser el hecho de que estas estructuras sean similares en ambas lenguas y, por ello, los aprendices tengan la sensación de estar cometiendo un error, al no percibir diferencia alguna entre ambas. De esta forma, igual



buscan diferenciar la lengua meta de su lengua materna, omitiendo la tilde en palabras agudas terminadas en *-a* (s), *-e* y *-o*.

Al analizar las producciones orales de estos informantes, hemos comprobado que todos ellos identifican y pronuncian correctamente la sílaba tónica de las palabras agudas. Por lo tanto, los errores seleccionados pertenecerían al nivel ortográfico.

### 3.1.7 Omisión y adición de la tilde en monosílabos

En español la regla de acentuación gráfica de las palabras monosílabas establece que estas se escriban sin tilde, aunque existen excepciones en los casos de tilde diacrítica, esto es, aquella que se usa para diferenciar palabras que tienen la misma grafía, pero que pueden presentar más de una función gramatical y, por lo tanto, significados distintos. Así lo especifican la RAE y ASALE (2010 a: 242):

Constituye una excepción a esta regla general un grupo de palabras monosílabas tónicas de uso frecuente que se oponen a otras formalmente idénticas, pero de pronunciación átona. Para diferenciar gráficamente estos pares de monosílabos se prescribe la utilización de la tilde diacrítica en los que son tónicos.

En la siguiente tabla, exponemos algunos casos erróneos de omisión de la tilde diacrítica en los monosílabos:

| Producción de los alumnos   | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] una grande admiración por * <i>el</i> . (TEI.1.4 línea: 2)           | él               |
| 2. [...] pues para ganar un poco * <i>mas</i> [...]. (TEI.2.1 línea: 10)      | más              |
| 3. La verdad es que * <i>si</i> [...]. (TEI.3.2: línea 1)                     | sí               |
| 4. [...] que a * <i>mi</i> siempre me han encantado [...]. (TEI.4.3: línea 5) | mí               |
| 5. [...] ø pero * <i>que</i> hacer? (TEI.4.4: línea 4)                        | qué              |

Tabla 7. Errores de omisión de la tilde en monosílabos

De modo similar a los anteriores errores de acentuación revisados en los apartados 3.1.5 y 3.1.6, los aquí seleccionados se producen entre informantes del mismo curso y persisten en los cuatro cursos. Además, en particular notamos una repetición abundante de los errores \**si* y \**mas* entre diferentes informantes y cursos. La RAE y ASALE (2010

a: 243-244) diferencian de la siguiente manera el empleo de estos dos pares de monosílabos:

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Sí</b>      adverbio de afirmación:<br/><i>Sí, lo haré.</i><br/>pronombre personal:<br/><i>Estaba orgullosa de sí misma.</i><br/>sustantivo ('aprobación o asentimiento'):<br/><i>En el referéndum triunfó el sí.</i></p> | <p><b>Si</b>      conjunción con distintos valores:<br/><i>Si no lo encuentras dímelo.</i><br/><i>Haz como si no lo supieras.</i><br/><br/>sustantivo ('nota musical'):<br/><i>La obra está en si bemol.</i></p> |
| <p><b>Más</b>    cuantificador (adverbio, adjetivo o pronombre):<br/><i>Ana vive más lejos que tú.</i><br/><i>Cada vez tiene más canas.</i><br/><i>No puedes pedir más.</i></p>   | <p><b>Mas</b>    conjunción adversativa equivalente a <i>pero</i>:<br/><i>Me creyeron, mas solo después de verle.</i></p>  |

En estos errores los aprendices omitieron la tilde diacrítica en las palabras monosílabas tónicas en español, quizás debido a una interferencia con su lengua materna. En portugués ni el adverbio *sim* ni el pronombre personal *si* llevan tilde. Existe también en portugués la forma *mas*, que puede referirse tanto a la conjunción coordinada adversativa como a la contracción del pronombre personal *me* con el pronombre personal *as*: *Pedi-lhe as cartas, e ela mas deu*, o bien, a un sustantivo masculino con el significado de 'obstáculo' y 'estorbo'. Existe igualmente otro vocablo *más*, pero se refiere al plural del adjetivo *má*. En el caso de *él* y *mí* —pronombres personales—, se trata de monosílabos que no existen en portugués, pues los vocablos que se corresponden con estos pronombres son *ele* y *mim*. La regla de acentuación de los monosílabos tónicos con valor interrogativo o exclamativo diverge en ambas lenguas. En portugués el monosílabo tónico empleado como pronombre interrogativo se acentúa cuando va al final de frase: *A lei está se referindo a quê?*, *Queríamos comprar, mas não tínhamos com quê* (Melo Mesquita, 2009: 112).

Además de la interferencia con el portugués ya señalada, los errores seleccionados en la tabla anterior también podrían ser intralingüísticos, ya que el uso correcto de la tilde diacrítica implica conocer correctamente la función gramatical que desempeñan tales palabras. Por ello, puede ser también que estos alumnos tengan dificultades a la hora de identificar la clase gramatical de los monosílabos que llevan tilde diacrítica en español.

La regla de acentuación de las palabras monosílabas en español y portugués es distinta; mientras que en español no se acentúan nunca gráficamente —salvo en los casos de tilde diacrítica, como ya hemos señalado antes—, en portugués, tal y como indica

Cegalla (2008: 72), “acentuam-se os monossílabos tônicos terminados em *a, e, o*, seguido ou não de *s*: *há, pá, pás, má, más, pé, pés, dê, dès, mês, nó, nós, pôs* (colocou), etc.”.

En la siguiente tabla mostramos algunos errores característicos de adición de tilde en palabras monosílabas:

| Producción de los alumnos          | Formas correctas |
|------------------------------------|------------------|
| 1. * <i>vá</i> (TEI.2.1 línea: 3)  | va               |
| 2. * <i>més</i> (TEI.2.4 línea: 6) | mes              |

Tabla 8. Errores de adición de la tilde en monosílabos

Estos casos ocurren solo en el 2º curso académico en tres informantes diferentes, con una repetición de \**vá* en dos aprendices. No hemos podido contrastar si estos aprendices escriben correctamente estos monosílabos, ya que las formas correctas no aparecen en sus respectivos textos.

De manera similar a lo que sucedía en los errores de omisión de la tilde en monosílabos, también estos pueden deberse a una posible interferencia de la lengua materna —pues en portugués *vá* y *mês* llevan acento gráfico—, o ser de carácter intralingüístico debido a la falta de una plena asimilación de la regla de acentuación de los monosílabos en español.

### 3.1.8 Adición de la tilde en llanas

En español, las palabras llanas se escriben con tilde cuando terminan en un grafema consonántico distinto de *-n* o *-s*, o en el dígrafo *ch*. También llevan tilde cuando terminan en más de un grafema consonántico y en el grafema *y* (RAE y ASALE, 2010 a: 232).

En portugués, la regla de acentuación de las palabras llanas difiere de la del español, pues como explica Cegalla (2008: 71), “acentuam-se com o acento adequado os vocábulos paroxítonos terminados em ditongo crescente, seguido, ou não, de *s*: *sábio, róseo, Gávea, planície, nódoa, régua, árdua, espontânea, ânsia, decência, cerimônia, tênues, ingênuo*, etc.”.

A continuación, elegimos algunos errores que sintetizan los que cometieron los aprendices en cuanto a la acentuación de palabras llanas en español:

| Producción del alumno                   | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. * <i>família</i> (TEI.2.2: línea 1)  | Familia          |
| 2. * <i>Bíblia</i> (TEI.2.2: línea 5)   | Biblia           |
| 3. * <i>colégio</i> (TEI.4.3: línea 11) | colegio          |
| 4. * <i>história</i> (TEI.4.5: línea 1) | historia         |

Tabla 9. Errores de adición de la tilde en llanas

Podemos observar que hay una probable interferencia con la lengua materna, pues en portugués todos los términos de la tabla anterior llevan tilde porque son palabras llanas acabadas en diptongo creciente.

Notamos que estos errores aparecen en un informante del 2º curso y vuelven a aparecer en cuatro informantes del 4º curso. Además, hay una repetición del vocablo \**família* cinco veces, cuatro de ellas en el informante 2.2. Otro vocablo que se repite es \**história*, tres veces entre tres distintos informantes del 4º curso. En el caso del informante 4.1, que comete dos errores en \**história* y \**família*, verificamos que acentúa correctamente la palabra llana *clímax*<sup>49</sup> que posee idéntica grafía en portugués. Lo mismo sucede con el informante 4.3, que comete el error en \**colégio*, pero acentúa correctamente en dos ocasiones la palabra llana *fútil* que presenta la misma grafía en ambas lenguas.

En la expresión oral de estos informantes hemos observado que también presentan errores al pronunciar algunos vocablos que son *heterotónicos* entre el español y el portugués. Por ejemplo, el informante 2.2 en vez de marcar la sílaba tónica correctamente en la palabra *democracia*, la pronuncia como \**democracia*. También los informantes 4.1 y 4.3 pronuncian respectivamente de forma incorrecta *diplomacia* → \**diplomacia*, *periferia* → \**periferia*.

### 3.1.9 Omisión de la tilde en esdrújulas

La regla de acentuación de las palabras esdrújulas es similar en ambas lenguas, y establece que todas las palabras esdrújulas, sin excepción, llevan tilde. Los siguientes informantes omiten la tilde en palabras esdrújulas:

<sup>49</sup> La regla de acentuación de las palabras llanas coincide en este caso, pues como confirma Cegalla (2008: 71) “acentuam-se com o acento adequado os vocábulos paroxítonos terminados em: *-l, -n, -r, -x, -ons, -ps* [...]”.

| Producción del alumno                     | Forma correcta |
|---|----------------|
| 1. * <i>titulo</i> (TEI.1.2: línea 1)     | título         |
| 2. * <i>ultimos</i> (TEI.2.3 línea: 2)    | últimos        |
| 3. * <i>principes</i> (TEI.3.2: línea: 9) | príncipes      |

Tabla 10. Error de omisión de la tilde en esdrújulas

En el caso del primer error, el informante (1.2) acentúa correctamente una palabra esdrújula “*espírito*” en otra parte de su expresión escrita y, por tanto, puede ser que este error sea causado por un lapsus. Con relación a los otros dos informantes, no podemos establecer un contraste con otra palabra esdrújula acentuada correctamente en sus respectivos textos. Además, en la expresión oral hemos detectado que el informante 3.2 no pronuncia la sílaba tónica correctamente en *límite*, pues la convierte en llana \**limite*. Este es otro caso más de una palabra *heterotónica* entre el español y el portugués.

### 3.1.10 Casos aislados

Hemos reservado este apartado para considerar los casos erróneos de algunos aprendices repartidos en los cuatro cursos que fueron cometidos de manera individual y que, desde nuestro punto de vista, poseen una particular singularidad. Así, consideramos que pueden ser útiles tanto para el aprendizaje del conjunto de aprendices como para investigaciones futuras.

La siguiente tabla muestra los errores individuales identificados:

| Producción de los alumnos  | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. * <i>diñero</i> (TEI.1.1: línea 13)                                 | dinero           |
| 2. * <i>muller</i> (TEI.1.3: línea 2)                                  | mujer            |
| 3. * <i>anciosa</i> (TEI.2.4: línea 4)                                 | ansiosa          |
| 4. * <i>ex-novio</i> (TEI.3.3: línea 4)                                | exnovio          |
| 5. [...] en el influjo de la * <i>iglesia</i> [...] (TEI.4.2: línea 2) | Iglesia          |
| 6. ∅ Se casa o se queda con su amor verdadero? (TEI.4.4: línea 4)      | ¿                |

Tabla 11. Errores ortográficos aislados

En el primer error, el alumno selecciona dos veces incorrectamente el grafema ñ en vez de n en el mismo vocablo *diñero*. La causa probable de este error es que el estudiante,

en un intento de utilizar correctamente el término en español, haya sustituido el dígrafo portugués *nh* de *dinheiro* por el grafema *ñ* debido a la similitud del fonema —palatal nasal sonoro— que es representado gráficamente por *nh* y *ñ*.

Tras escuchar la expresión oral de este alumno no aparece el error *\*diñero* en su respectiva muestra, por lo que no puede contrastarse si este caso en particular persiste en la lengua oral. Sin embargo, otro aprendiz de su mismo grupo —el 1.2— en vez de pronunciar el sonido nasal alveolar sonoro [n] en *camino*, pronuncia el sonido palatal nasal sonoro [ɲ], caso similar al del error cometido por el informante 1.1:

*dinheiro* → *\*diñero* (TEL1.1)

*caminho* → *\*[ka'miɲo]* (expresión oral informante 1.2)

Además, hemos comprobado que otros alumnos, incluso de cursos distintos —1.4 y 2.1— confunden los sonidos [ɲ] y [n] en *niño* → *\*[ˈniɲo]* y *años* → *\*[ˈaɲos]*. Queríamos indicar también que en la investigación de Arias Méndez (2011: 203) se registra este mismo error *\*diñero*, que se etiqueta como de *creación léxica*. Sin contradecir esa clasificación, hemos considerado más adecuado incluir este error dentro del nivel *ortográfico-fonológico*, atendiendo a los motivos expuestos en la introducción del presente apartado.

En el segundo error, el aprendiz selecciona cuatro veces incorrectamente el dígrafo *ll* en vez del grafema *j* en *\*muller*. De modo similar a lo sucedido en el error anterior, lo más probable es que el alumno, intentando utilizar el vocablo en español, sustituyese el dígrafo portugués *lh* de *mulher* por el dígrafo español *ll*, resultando así *\*muller*. Este error se debe probablemente a una falsa comparación por la que el alumno relaciona el dígrafo *lh* con el dígrafo *ll*, que pudo deberse al hecho de que el fonema —palatal lateral sonoro— es representado por ambos dígrafos *ll* y *lh*.

Hemos detectado un error similar en su expresión oral, donde el informante en lugar de pronunciar el sonido alveolar lateral sonoro [l] en *julio* pronuncia el sonido palatal lateral sonoro [ʎ]. De esta manera es una dificultad que se manifiesta en los niveles ortográfico y fonológico.

*mulher* → *\*muller* (TEL1.3)

*julho* → *\*[ˈxuʎo]* (expresión oral informante 1.3)

Por lo tanto, en estos dos últimos errores, vemos que ambos aprendices parten de las formas de su lengua materna —transfieren el sonido de los dígrafos *nh* y *lh* al español— y los adaptan a la lengua meta a través de *ñ* y *ll*. Junto con esta interferencia del portugués, en ambos casos hay una dificultad intralingüística de *hipergeneralización* debido a una mala comprensión de las reglas en español. En este sentido, se aprecia una falsa *analogía* entre la producción de los sonidos y la representación gráfica<sup>50</sup>. La existencia del fonema palatal nasal sonoro y del fonema palatal lateral sonoro en ambos idiomas no significa que siempre haya una correlación entre las palabras que se escriben con *nh* y *lh* en portugués y las que se escriben con *ñ* y *ll* en español, como hemos verificado con estos últimos dos errores. Sin embargo, con otras palabras, sí se produce esta equivalencia:

*tamanho* → tamaño

*espanhol* → español

*campanha* → campaña

*detalhe* → detalle

*malha* → malla

*pillhar* → pillar

Durão (2004: 154) denomina los errores similares a los dos anteriores, en los que existe una estrategia de aproximación a la lengua meta, *casos de frontera*, y apunta que estos tienen una cierta proximidad con las palabras *heterosemánticas* o *falsos amigos*. Torijano Pérez (2003: 383) recoge en una tabla una muestra de estos *casos de frontera* más frecuentes en la interlengua de lusohablantes aprendices de español.

En el tercer error, el alumno selecciona el grafema *c* en vez del grafema *s* en *\*anciosa*. Para la mayoría de los hispanohablantes de España, los grafemas *c* ante *e* o *i* y *z* representan el fonema fricativo interdental sorda /θ/ y el grafema *s* representa el fonema fricativo alveolar sordo /s/. Esta pronunciación diferenciada de los grafemas *s* y *c* ante (*e*, *i*) o *z* les permite discernir con claridad cuándo debe usarse uno u otro.

Por otro lado, en el español de Hispanoamérica, Canarias y casi toda la Andalucía se pronuncia un único sonido fricativo [dental-alveolar] sordo —*seseo*— y, por lo tanto, los grafemas *c* ante (*e*, *i*), *z* y *s* representan gráficamente el mismo fonema /s/, pudiendo provocar dificultades ortográficas (RAE y ASALE, 2010 a: 58).

El fonema fricativo interdental sordo /θ/ no existe en portugués, por tanto, su producción resulta difícil para los brasileños. Una estrategia utilizada por algunos

---

<sup>50</sup> Véase la nota 3.

aprendices es la de evitar ese fonema y elegir el *seseo*, pues están acostumbrados a realizar el sonido fricativo alveolar sordo [s], que en portugués puede ser representado por las siguientes letras:

|                   |                      |                   |                 |
|-------------------|----------------------|-------------------|-----------------|
| <i>s-seda</i>     | <i>ss- assanhado</i> | <i>ç- sumiço</i>  | <i>c-cebola</i> |
| <i>sc-piscina</i> | <i>x- aproximar</i>  | <i>xc- exceto</i> |                 |

En referencia al fenómeno de la *evitación*, Martín Martín (2000: 116) explica que “se produce cuando el aprendiz elude el uso de una estructura de L2 [cualquier lengua no materna] por su dificultad, basada en la diferencia entre L1 [lengua materna] y L2 [...], de esa forma, evitando la estructura, evitan el error”. De esta manera, eligiendo el *seseo* los aprendices brasileños se sienten más seguros y con menos posibilidades de equivocarse.

Tras escuchar la grabación de la expresión oral de este alumno, se aprecia que opta por el *seseo* en otros vocablos similares. Por tanto, quizás este informante tiene unas dificultades ortográficas semejantes a los hablantes nativos que emplean el *seseo*.

Por último, considerando que el vocablo *ansiosa* se escribe igual en ambas lenguas, otra posible causa del error sería que el alumno, en un intento de acertar, quisiese percibir la lengua meta con una forma distinta a la de la lengua materna, haciendo diferentes ambas grafías al sustituir la *s* por la *c*. Además, podría ser un error *intra lingüístico*, pues este vocablo es una excepción a la regla ortográfica del español que determina que se debe escribir con la letra *c* ante *e, i* en representación del fonema /s/ (RAE y ASALE, 2010 a: 134).

Por otro lado, queríamos señalar que Torijano Pérez (2003: 379) en su análisis de errores también encuentra este mismo error, *\*anciosa*, y lo analiza como una *hipergeneralización* de la grafía *c*, a modo de estrategia de reproducción del fonema español /θ/.

En el cuarto error, el informante separa incorrectamente el prefijo *ex-* del vocablo *novio*. En español, los sufijos van unidos a la base cuando esta sea de una sola palabra, así lo especifican la RAE y ASALE (2010 a: 538):

se considera ahora conveniente, en aras de una mayor coherencia del sistema ortográfico, asimilar el comportamiento gráfico de *ex-* al de los demás prefijos, de manera que se escriba unido a la base cuando esta sea una sola palabra (*exministro, expresidente, exnovio, exsuegra*, etc.) y separado de ella



en aquellos casos en que la base sea pluriverbal (*ex alto cargo, ex teniente coronel, ex primer ministro, ex chico de los recados, etc.*).

En portugués, como nos confirma Cegalla (2008: 84) se usa siempre el guion para separar el prefijo *ex-* de la palabra que le sucede: “[e]mprega-se o hífen nas formações com os prefixos *ex-* (com o sentido de estado anterior ou cessamento), *sota-*, *soto-* e *vice-*: *ex-diretor, ex-aluno, sota-piloto, soto-mestre, vice-presidente, vice-rei*”. Por lo tanto, en este error podría haber una interferencia de la lengua materna, aunque esta suposición podría ponerse en duda incluso entre los propios nativos, que en algunas ocasiones separan estos prefijos de las palabras a las que acompañan.

En el quinto error, el aprendiz selecciona dos veces incorrectamente la *i* minúscula en vez de la *I* mayúscula, en el mismo vocablo \**iglesia*. Tanto en español como en portugués, se escribe con mayúscula la letra inicial de los nombres colectivos usados en sentido institucional. La RAE y ASALE (2010 a: 484) determinan que:

Existe un grupo de sustantivos que, junto a sus usos como nombres comunes, cuentan con acepciones en las que designan entidades, organismo o instituciones. Cuando se emplean con este valor, se escriben con mayúscula inicial: la Administración, la Bolsa, la Corona, las Cortes, el Ejército, el Estado, el Gobierno, la Hacienda Pública, la Iglesia, la Marina, la Policía, el Parlamento, la Universidad, etc.

En portugués, Cegalla (2008: 65) ratifica: “[e]screvem-se com a letra inicial maiúscula os nomes de altos conceitos religiosos ou políticos: *Igreja, Nação, Estado, Pátria, União, República, Império, etc*”. Sin embargo, cuando *igreja* se emplea como nombre común se escribe con inicial minúscula, “*as igrejas evangélicas*” y el empleo de mayúscula inicial es facultativo con nombres de templos, *Igreja do Bofin* o *igreja do Bofin* (Melo Mesquita, 2009: 87). Por tanto, en el contexto del error, en ambas lenguas el término en cuestión se escribe con letra mayúscula, así pues, puede ser que este aprendiz tenga igualmente dificultad con esta norma ortográfica incluso en su propia lengua materna.

En el sexto error, el alumno omite dos veces el signo de interrogación al inicio del enunciado. En español, los signos de interrogación y exclamación son dobles y deben ser usados al inicio y al final de las frases. Así lo señalan la RAE y ASALE (2010 a: 388): “[e]n la escritura actual, los signos de exclamación y de interrogación son signos dobles; así pues, deben colocarse de forma obligatoria al comienzo y al final de la secuencia

correspondiente: *¿Qué hora es?; ¡Qué alegría verte!*”. En portugués se usan esos signos solo al final de la frase, como confirma Sacconi (2011: 346): “[o] ponto de interrogação usa-se para fechar oração interrogativa direta. Ex.: *Onde passaremos nossas férias? Que estória é essa, rapaz?*”. Es probable que el aprendiz haya cometido este error por interferencia con el portugués o por un lapsus, algo que no resulta posible contrastar, al no encontrar en su expresión escrita ninguna otra frase interrogativa directa.

### 3.1.11 Análisis cuantitativo de la evolución de los errores ortográficos

Tras identificar, clasificar y describir el conjunto de los errores ortográficos encontrados en las muestras de lengua escrita —las de todos los informantes de los cuatro cursos— pasaremos a efectuar un breve análisis a partir de criterios estadísticos. De este modo, pretendemos profundizar en la evolución del proceso de aprendizaje de la lengua meta desde su etapa inicial hasta la final. Tendremos en consideración los errores más recurrentes, contrastándolos con los aciertos, cuando se considere oportuno. Además, señalaremos las áreas con más dificultades, usando el criterio de la frecuencia de los errores y su persistencia en los cuatro cursos; de este modo, destacaremos los más significativos durante el proceso de aprendizaje del español.

Debemos recordar que los temas exigidos por los profesores de cada curso fueron diferentes y que además los profesores no establecieron un número de palabras determinado para el examen, de modo que los alumnos decidieron libremente la extensión de sus respectivas producciones escritas. Como ejemplo de lo anterior sirva decir que un informante del cuarto curso se extendió hasta las 269 palabras, mientras que hubo otro del tercer curso con tan solo 77 palabras en su muestra de lengua escrita. Es por ello por lo que hemos optado por usar como referencia un *cociente de errores*<sup>51</sup> —número de errores entre número de palabras— que normalice las diferencias de tamaño entre los textos de los alumnos. La intención es emplear este cociente de forma paralela a la cifra de errores en números enteros, principalmente en cuestiones que tengan carácter comparativo y de evolución en el aprendizaje entre los cuatro cursos. No obstante, guardaremos la distancia necesaria, pues las estadísticas pueden llamar a engaño, por lo que solo nos apoyaremos en ellas para intentar realizar reflexiones más objetivas y facilitar la comprensión del análisis por parte del lector.

---

<sup>51</sup> En este concepto seguimos a Vázquez (1999: 80).

A continuación, exponemos en las figuras 1 y 2 los errores ortográficos de los informantes agrupados en los cuatro cursos. En la figura 1, consideramos el número total de errores de los cuatro cursos en su valor absoluto y el respectivo porcentaje de cada curso. En la figura 2, se contrastan los mismos valores, pero teniendo en consideración el cociente de errores:

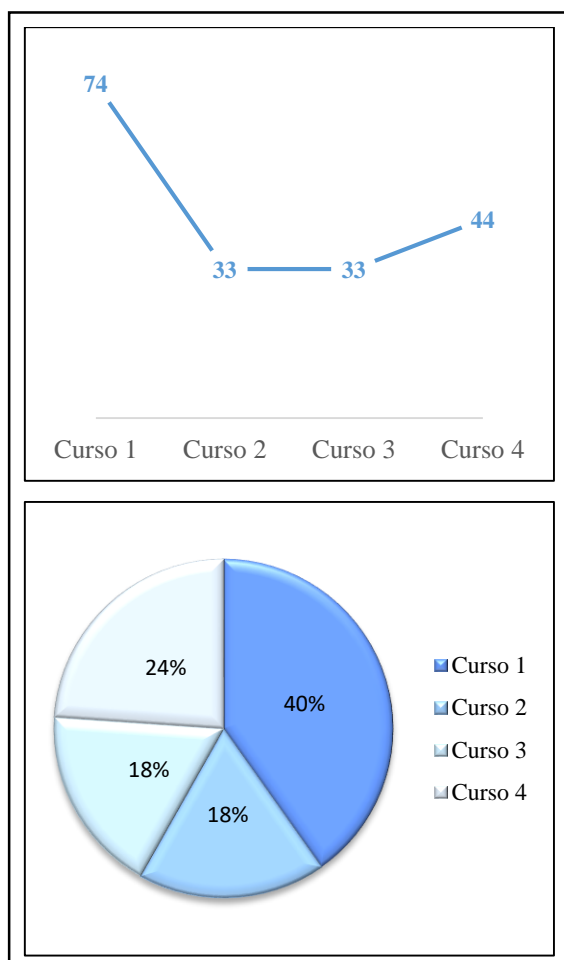


Figura 1. Errores ortográficos en valores absolutos

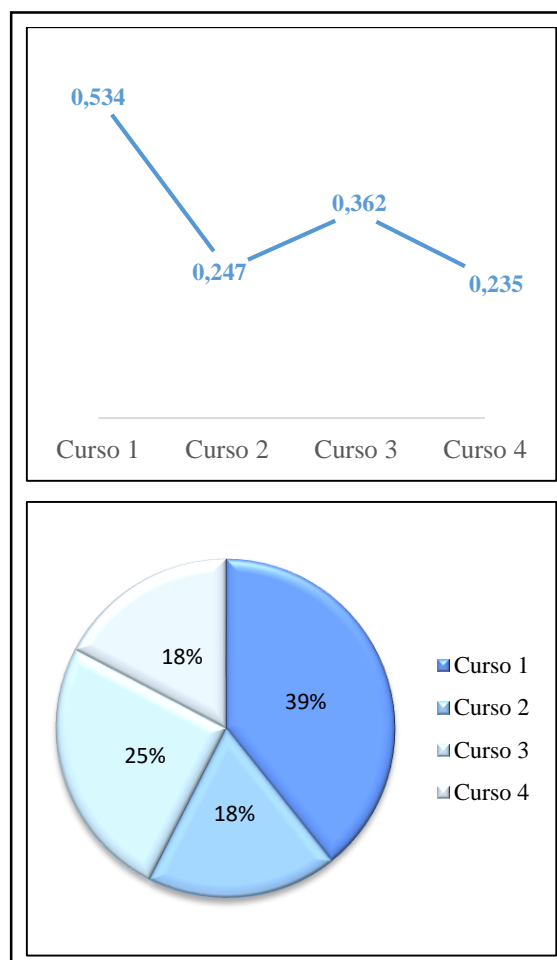


Figura 2. Cocientes de los errores ortográficos

El gráfico de la figura 1 muestra en primer lugar un descenso importante del número de errores entre el primero y el segundo curso. Este dato revela que los aprendices avanzan a buen ritmo en el segundo curso. Sin embargo, el estancamiento del tercer curso y el leve incremento del cuarto parecen resultar algo desconcertantes, dado que sería de esperar una tendencia a la baja que finalizara con su mínimo en el último curso.

Normalizando mediante la consideración del cociente de errores —a la vista en la figura 2—, se aprecia que el descenso inicial continúa siendo igualmente brusco, pero la tendencia creciente final se corrige en el sentido que marca el resultado esperado de

obtener los mejores datos en el caso del cuarto curso. El tercer curso es el grupo con las redacciones más cortas y su cociente es superior al de los cursos segundo y cuarto. Dentro de los posibles factores que podrían marcar este desconcertante desvío podrían encontrarse los siguientes:

- Los contenidos programáticos de cada curso varían y los informantes del tercer curso pudieron presentar más dificultades en asimilarlos. Sin embargo, como veremos con mayor detenimiento a continuación —en la figura 3— estos informantes siguen cometiendo errores en contenidos que debieran haber asimilado en cursos anteriores. En este sentido, Baralo (1999: 43) apunta a la existencia de algunos errores que “permanecen en la IL [interlengua] por lo que se caracterizan como errores fosilizados o candidatos a la fosilización”. De este modo, observaremos que también en el tercer curso existen errores que aparecen desde el inicio del proceso de aprendizaje de la lengua meta y continúan presentes de forma persistente en etapas avanzadas de la interlengua de los informantes.
- En todos los centros de enseñanza, la Universidad en nuestro caso, existen promociones de alumnos que son mejores y peores, de modo que la media de los alumnos que finalizan un año puede ser muy superior a la de años precedentes. Uno de los motivos que podría explicar esta realidad consiste en asumir que el aprendizaje individual, mejor o peor, repercutirá en todo el conjunto de los alumnos pertenecientes a un determinado curso. Así también, Sánchez Iglesias (2011: 84) opina que “si algo sabemos *todos* los docentes es que los integrantes de un grupo de clase suelen caracterizarse por su variedad, cuando no por sus evidentes desequilibrios”. De esta manera, tenemos que considerar una serie de factores individuales —*variables*— difíciles de controlar que intervienen en el aprendizaje y pueden explicar las diferencias en los resultados durante el proceso de aprendizaje. Vázquez (1999: 17) señala algunos de estos factores individuales, por ejemplo, “la percepción de la lengua extranjera, la experiencia de otras L3[lenguas extranjeras], la memoria, los hábitos de estudio, la edad, etc.”. Además, existen otras variables como la aptitud, motivación, actitud, personalidad, estilo cognitivo, la especialización de los hemisferios y las estrategias de aprendizaje (Pastor Cesteros 2004: 122-125). De esta manera, Sánchez Iglesias (2011: 91)

siguiendo a Han (2004) apunta que “se puede considerar como una dimensión más del estudio la variación de resultados entre aprendices (*“inter-learner differential success/failure”*)”.

Igualmente, también resulta llamativo que el segundo curso ostente una evolución superior al tercero y alcance casi al cuarto. Podríamos decir que quizás tanto los contenidos programáticos como las variables individuales anteriormente mencionadas, que podrían haber afectado negativamente al tercer curso, podrían en cambio haber afectado positivamente al segundo curso.

En la siguiente figura se muestran —agrupados y en orden decreciente en frecuencia— los 184 errores ortográficos identificados en las expresiones escritas de los informantes. Nos detenemos principalmente en los cuatro primeros porque persisten a lo largo de los cuatro cursos y son los más abundantes.

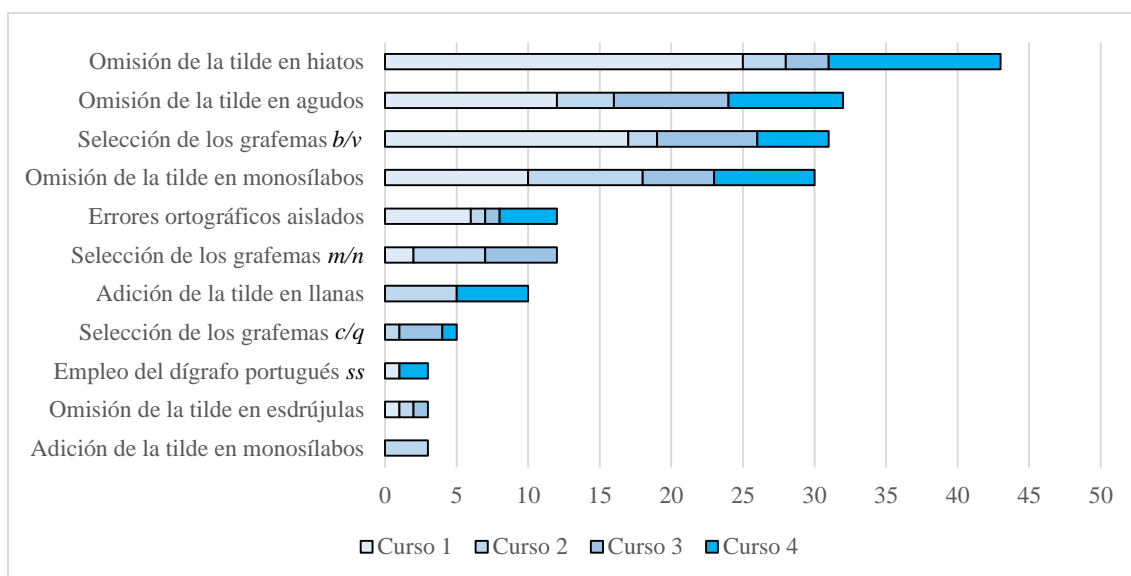


Figura 3. Errores ortográficos de los cuatro cursos en valores absolutos

- *Omisión de la tilde en hiatos*. Se observa una mayor cifra de errores en el primer curso, destacando que todos sus informantes omiten la tilde de forma coherente en todos los vocablos con hiatos de sus respectivas expresiones escritas.

Hay una disminución muy importante del error en cuestión entre los informantes del segundo curso, quizá porque aparecen en muy pocas ocasiones palabras con hiatos en sus redacciones. Aun así, los informantes 2.2 y 2.3 omiten la tilde en palabras con hiato en sus textos. Además, en el caso del informante 2.2 se aprecia que el alumno realiza

correctamente la acentuación de una palabra con hiato, *egoístas*, que a su vez se acentúa igual que en portugués, al ser también un hiato. Por otro lado, comprobamos que el informante 2.4 acentúa correctamente una palabra con hiato en su texto, *viajaría*, siendo el único que podría haber interiorizado la regla de acentuación de los hiatos. En cuanto a los otros dos alumnos —el 2.1 y el 2.5— no podemos saber si han asimilado la regla de acentuación de los hiatos en español, porque no encontramos palabras con hiatos en sus textos.

En el tercer curso verificamos que la cifra de errores es similar a la del curso anterior. Igualmente, no hemos podido comprobar si algún informante de este curso asimiló la regla en cuestión porque ninguno de ellos acentúa correctamente una palabra con hiato en su texto escrito.

En el cuarto curso hay un aumento reseñable de los errores en comparación a los dos cursos anteriores. El error en cuestión aparece en todos los informantes y solamente el informante 4.4 acentúa correctamente una palabra con hiato, *todavía*.

Por lo tanto, la acentuación de los hiatos resulta ser una dificultad muy evidente y una de las más sobresalientes en este grupo de universitarios brasileños, pues hemos observado que su presencia es muy destacada y permanece en los cinco informantes del último curso. Además, cabe resaltar que existen muy pocos casos de palabras con hiato acentuadas correctamente.

- *Omisión de la tilde en palabras agudas.* Se aprecia una cifra mayor de errores en el primer curso, de modo semejante a lo acontecido en la *omisión de la tilde en hiatos*, aunque se presentan algunas particularidades distintas, pues los aprendices no omiten la tilde en todas sus palabras agudas. Por ejemplo, el alumno 1.1 omite la tilde dos veces en una palabra aguda acabada en *-n*, *\*tambien*. Sin embargo, acentúa correctamente otras palabras agudas —no solo las acabadas en *-n* como *observación*, sino también en *-s interés* y en vocal *contempló, sorprendió*—; por tanto, este error pudo ser una equivocación casual de actuación debido a un lapsus de memoria, al cansancio o a determinadas condiciones psicológicas (Corder, 1992[1967] a: 36). Los informantes 1.2 y 1.3 omiten la tilde en todas las palabras agudas de sus respectivos textos. El informante 1.4 acentúa correctamente la única palabra aguda que aparece en su expresión escrita, *admiración*, y en cuanto al 1.5 no podemos saber si asimiló la regla de acentuación de las agudas en español porque no emplea ninguna. En definitiva, entre los cinco informantes, existe uno (1.1) que parece haber interiorizado la correcta acentuación de las palabras

agudas, junto a otro (1.4) del que no tenemos suficientes evidencias, pues solo sabemos que acentúa una palabra aguda acabada en *-n*, frente a otros dos (1.2 y 1.3) que claramente no han logrado avanzar en el aprendizaje de la regla en cuestión.

En el segundo curso disminuye a una tercera parte el número de errores en relación con el curso anterior. Solo dos informantes (2.1 y 2.3) omiten la tilde, y resulta de interés el caso del alumno 2.1, que acentúa correctamente en varias ocasiones las palabras agudas acabadas en *-n*, *decisión*, *profesión*, *vocación* y *también*. Además, también acentúa una aguda acabada en vocal, *así*. Sin embargo, parece ser que este aprendiz ha interiorizado solo parcialmente la regla en cuestión, pues sus dos errores suceden en agudas acabadas en *-s*, *\*despues* y *\*atras*. En el caso del aprendiz 2.3, resulta significativo que aunque no acentúa dos veces el vocablo *\*tambien*, sí acentúa otras palabras, una acabada en *-n*, *profesión*, dos en vocal, *acá* y *seré*, y una en *-s*, *portugués*, resultando, así, ser un caso similar al del informante 1.1 y mostrando también indicadores de haber asimilado bien la regla en cuestión. Respecto al resto de los informantes, el 2.2, el 2.4 y el 2.5, puede contrastarse que en sus textos escritos acentúan correctamente las agudas acabadas en vocales *-a* y *-e*. Además, el aprendiz 2.4 acentúa correctamente la única palabra aguda acabada en *-s* que emplea, *además*. Por lo tanto, en este segundo curso se aprecia un avance en el aprendizaje de la acentuación de palabras agudas, pues existen indicadores de que un número mayor de informantes ha interiorizado la regla, aunque sea solo parcialmente, en comparación con el curso anterior.

En el tercer curso el número de errores aumenta de manera imprevista, aunque se concentran en dos únicos informantes. El informante 3.1 omite la tilde en palabras agudas acabadas en *-n*, y en las vocales *-a*, *-o* e *-i*, pero acentúa correctamente una sola vez una palabra aguda, *opinión*. El aprendiz 3.5 no acentúa ninguna palabra aguda en su texto y, en particular, no acentúa ni las acabadas en *-n*, *\*afirmacion*, ni en *-s*, *\*jamás*, ni en vocal *-e*, *\*repetire*. En el caso de los demás alumnos podemos verificar que acentúan correctamente palabras agudas, como las acabadas en *-n*, *atención*, *situación* (I.3.3) y *también* (I.3.4), en *-s* *después* (I.3.2 e I.3.3) y en vocales, *cometerá*, *desperté*, *terminé* y *saqué* (I.3.2) y *cometí* (I.3.3). En resumen, podemos afirmar que hay tres alumnos en los que resulta patente la interiorización —al menos parcialmente— de la regla en cuestión, por los aciertos señalados anteriormente, frente a otros dos alumnos que no parecen acompañarlos en el progreso del aprendizaje, y en especial el 3.5, que manifiesta un aparente retroceso, pues ignora completamente la regla de acentuación.

El cuarto curso tiene la misma cifra de errores que el tercer curso, con la particularidad de que son cuatro —el doble que en el curso anterior— los informantes que omiten la tilde en palabras agudas. El alumno 4.1 omite la tilde en la única aguda del texto que acaba en *-s*, pero acentúa correctamente otras agudas como *desveló*, *culebrón*, *están* y *corazón*, por lo que la interiorización de la regla se puede considerar alta, aunque parcial. El informante 4.2 no acentúa las palabras agudas acabadas en *-n* y en la vocal *-i*, pero en su texto hemos contrastado que sí acentúa otras palabras acabadas en vocales como *nació*, *encantó*, *optó*, *convirtió* y *está*; en *-s* como *Inés*; y en *-n* como *también*, por lo que su caso es similar a otros informantes de cursos anteriores. El informante 4.3 a veces omite la tilde ante palabras agudas acabadas en *-a* y *-o*, y otras, no (*está*, *casó*). También acentúa las agudas acabadas en *-n* (*situación*, *atención* y *corazón*). Desconocemos, en cambio, si ha asimilado la regla ante agudas terminadas en *-s*, pues no encontramos ningún ejemplo en su texto. El informante 4.4 acentúa correctamente las dos palabras agudas que aparecen en su texto escrito, *corazón* y *está*. No hay datos que justifiquen que asimiló la acentuación de agudas acabadas en *-s*. Por último, el 4.5 omite la tilde en una aguda acabada en *-n*, aunque acentúa otras palabras como *traición* o *algún*, otra acabada en vocal, *ahí*, y otra acabada en *-s*, *después*, por lo que su error pudo ser un lapsus. Por tanto, podemos decir que cuatro de los cinco informantes podrían haber interiorizado parcialmente la regla de acentuación de las agudas en español.

Considerando todo el conjunto de la omisión de tilde en palabras agudas, destaca el hecho de que mientras en el primer curso tan solo un alumno parece haber interiorizado la regla, en el segundo curso se aprecia un avance en el aprendizaje, pues un número mayor de informantes indica que la asimilaron, al menos parcialmente. En este sentido, el progreso en la asimilación de la regla de la lengua meta en cuestión también es patente y se manifiesta en una cifra mayor de informantes en el tercer curso, destacando el caso particular de un alumno que se asemeja a algunos aprendices del primer curso por omitir la tilde en todas las agudas de su texto. El caso del cuarto curso es peculiar, al apreciarse una presencia del error en cuestión en cuatro informantes y el hecho de que solo uno parece haber interiorizado la regla de acentuación. Cabe señalar un dato importante: ningún aprendiz omite la tilde en todas las palabras de su texto, como sucedía en aprendices del primer y del tercer curso. En definitiva, la acentuación de las palabras agudas en todo el conjunto de aprendices plantea una dificultad importante, dado que solo podemos identificar un número escaso de informantes que hayan interiorizado esta regla,



frente a un número mayor que asimilaron únicamente de forma parcial la acentuación de las palabras agudas en español.

- *Selección de los grafemas -b/-v.* De modo parecido a lo sucedido en los errores descritos anteriormente, el primer curso también presenta una cifra mayor de errores, con presencia en sus cinco informantes. El informante 1.1 comete cinco errores y, al analizar su texto, puede observarse que aparecen cuando existe una divergencia ortográfica entre el español y el portugués, como por ejemplo en *pintaba-pintava*. Sin embargo, acierta en la elección del grafema -b/-v cuando estos coinciden en ambas lenguas, como es el caso del vocablo *nativa*. La única excepción a lo anterior se produce con el vocablo *contemplaban*, que el alumno sí logra escribir correctamente en su expresión escrita, a pesar de la mencionada distinción ortográfica en relación con el vocablo portugués *contemplavam*. El resto de los informantes, al igual que el 1.1, seleccionan incorrectamente los grafemas -b y -v en aquellas palabras que presentan una diferencia ortográfica entre el español y el portugués.

En el segundo curso disminuye muchísimo el número de errores, concentrándose en dos informantes. Los errores que encontramos suceden en palabras en las que existe la mencionada divergencia ortográfica. No obstante, el aprendiz 2.1 escribe correctamente *debemos*.

En el tercer curso observamos que el número de errores aumenta considerablemente en relación con el segundo curso. Los informantes 3.1 y 3.2 comenten estos errores en palabras en la que hay una divergencia entre el portugués y el español en cuanto al uso de -b y -v, e incluso en *\*tube*<sup>52</sup>. También el informante 3.2 escribió correctamente *debemos*, al igual que el 2.1. El informante 3.3 comete errores en todas las palabras en la que existe una diferenciación ortográfica entre español y portugués. En los demás informantes de este curso no se aprecia ningún error en el uso de -b y -v, porque no aparecen palabras con la distinción gráfica en cuestión.

El cuarto curso disminuye algo el número de errores en relación con el tercer curso, aunque sí se producen en dos informantes (4.1 y 4.5) que, sin embargo, aciertan en algunas otras palabras como *gobierno*, *había*, *llevaban* y *pueblo*, que en portugués se escriben con -v. Los otros tres informantes escriben correctamente palabras con -v y -b,

---

<sup>52</sup> Error analizado en el apartado 4.1.1.

incluso cuando hay divergencia ortográfica entre el español y el portugués: *libre* (I.4.2), *todavía* (I.4.4) y *debe, olvida y vuelve* (I.4.3).

En resumen, en cuanto a la selección de los grafemas *-b* y *-v*, podemos destacar que hay evidencias de la considerable dificultad que supone para los aprendices, sobre todo en aquellas palabras en las que hay una diferencia ortográfica entre ambas lenguas. Observamos que a lo largo de los tres primeros cursos un único informante de cada curso consigue escribir correctamente un vocablo con la citada divergencia y los demás alumnos demuestran tener dificultades en el empleo de los grafemas *-b* y *-v*. En el último curso, comprobamos que existe un avance considerable en la interiorización de la ortografía de las palabras con *-b* y *-v*, aunque identificamos cinco errores concentrados solamente en dos informantes. Estos dos informantes —junto a los otros tres sin errores en este cuarto curso— lograron acertar en varias ocasiones en sus respectivos textos palabras en las que existe una diferencia ortográfica entre la lengua materna y la lengua meta.

- *Omisión de la tilde en monosílabos.* Se observa una cifra más elevada de errores en el primer curso, en el que los cuatro informantes omiten la tilde diacrítica en el adverbio de afirmación *sí*. Además, el aprendiz 1.3 la omite en el pronombre personal *sí* y el informante 1.4 en el pronombre personal *él*. Es destacable el hecho de que, aunque el informante 1.1 omite la tilde diacrítica en el adverbio de afirmación *sí*, la usa correctamente en el pronombre personal *él*, diferenciándolo del artículo masculino *el*.

En el segundo curso hay un leve descenso en la cifra de errores, pero con una permanencia en cuatro de los cinco informantes, que omiten la tilde diacrítica del adverbio *más* todas las veces que aparece en sus respectivos textos. Sin embargo, el informante 2.4 sabe diferenciar el pronombre personal *mí* del posesivo *mi*, pues acentúa el primero. El aprendiz 2.5 es el único que no omite ninguna vez la tilde diacrítica y de hecho verificamos un uso correcto en el vocablo *sé* como presente de indicativo del verbo *saber*.

En el tercer curso continúa el descenso en el número de errores y también en el número de informantes que los cometen (3.1 y 3.2). Sin embargo, vuelve a repetirse la omisión de la tilde diacrítica en el adverbio de afirmación *sí* y en el adverbio de cantidad *más*. Es reseñable que el informante 3.2, aunque comete los errores en los adverbios *\*sí* y *\*mas*, interiorizó que el interrogativo *qué* lleva tilde, en contraposición con *que* sin tilde

como conjunción o pronombre. En el caso del alumno 3.4 podemos también comprobar que asimiló que el monosílabo *él* lleva tilde como pronombre personal.

En el cuarto curso hay un aumento de los errores en relación con curso anterior y además persiste la omisión de la tilde diacrítica en los cinco aprendices. Continúa existiendo la omisión de tilde en el adverbio *más* —que se repite en tres informantes— y cabe destacar que el informante 4.2, aunque omite una vez la tilde en *\*mas*, logra acertar la grafía del adverbio en otra parte de su texto. Además, el alumno 4.4 omite la tilde en el interrogativo *qué*. Es destacable que, aunque el alumno 4.3 omite la tilde en el pronombre personal *\*mi* y en el adverbio *\*mas*, asimiló la regla de la tilde en el monosílabo *él* como pronombre personal y su ausencia en el artículo *el*.

Como conclusión, en referencia a la omisión de la tilde en monosílabos, podemos indicar que en los dos primeros cursos la cifra de errores es mayor, ocurriendo en cuatro aprendices de cada curso. Sobre todo, destaca la omisión de tilde en el adverbio de afirmación *sí*, frente a la omisión en los pronombres personales *sí* y *él*. En el segundo curso hay un avance en la interiorización de la tilde diacrítica en los monosílabos, pues dos informantes distinguen entre *mí* y *mi*, y acentúan bien la forma verbal *sé*, aunque es bastante significativa la omisión en *\*mas*. En el tercer curso, hay una disminución de errores, pero persisten la omisión en el adverbio de afirmación *sí* —muy característico en el caso del primer curso— y en el adverbio *más*. Verificamos también la interiorización por parte de un único informante de *qué/que* y *el/él*. En el cuarto curso destaca la frecuencia de los errores en los cinco informantes y la presencia de la omisión en *\*mas*, *\*mi* y *\*que*. Además, queremos señalar un dato común a los cuatro cursos y es que al menos un informante de cada curso interiorizó la correcta grafía de *él* como pronombre personal y *el* como artículo. Por tanto, es significativa la dificultad en interiorizar por parte de estos informantes el uso de tilde diacrítica, principalmente en los adverbios *sí* y *más*.

### 3.1.12 Consideraciones finales

Tras llevar a cabo el análisis detallado de los errores ortográficos identificando las áreas que presentan una mayor dificultad mediante el empleo de la frecuencia y permanencia de los errores en los cuatro cursos, hemos querido comparar los datos de la presente investigación con los de otras investigaciones de objetivos y características similares a los nuestros, con la intención de hacer una reflexión más consistente sobre el

proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. Las tres investigaciones que hemos seleccionado son las siguientes:

1. Fernández López (1997). Este hace un análisis de errores en la lengua escrita de alumnos adultos de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid con distintas lenguas maternas —alemán, japonés árabe y francés—, repartidos proporcionalmente entre los cursos 2º, 3º y 4º de español para extranjeros. En el recuento general, los errores ortográficos ocupan la segunda posición con un porcentaje del 27,5%, y dentro de los ortográficos, sobresalen las *omisiones de tilde*, seguidas de la confusión de fonemas con un porcentaje también relevante (Fernández López, 1997: 242).

2. Durão (2004). Su objetivo es analizar los errores producidos por aprendices brasileños universitarios en el primer curso de la carrera de *Secretariado Ejecutivo Bilingüe*. Dentro de los errores ortográficos, los casos de *omisión de tilde* ocupan la cifra más elevada de casos erróneos (Durão 2004: 101).

3. Arias Méndez (2011). Se propone realizar un análisis de errores con alumnos universitarios portugueses de la asignatura optativa *Língua e Cultura Española II*, perteneciente al segundo año de la licenciatura *Bi-Étapica em Secretariado e Aconselhamento de Direcção*, durante cuatro años lectivos, desde el 2002/2003 hasta el 2005/2006. Con relación a los errores fónico-ortográficos, Arias Méndez (2011: 153) indica que representan el 27% del total de los errores y señala que “la verdadera dificultad se encuentra en *la no atribución de tilde necesaria* [...] que representa un 70% del total de los errores fónico-ortográficos”.

Comparando estas tres investigaciones con la nuestra, un factor común de todas ellas es la gran dificultad que la acentuación ortográfica representa para los aprendices de español como lengua extranjera; tal y como hemos podido observar en los datos de Fernández López (1997), que trabaja con cuatro nacionalidades distintas. Se trata, pues, de un área en general problemática, no exclusiva, por tanto, de los aprendices brasileños y portugueses.

Otra característica identificada también referente a la acentuación ortográfica, relevante y común a las cuatro investigaciones —siguiendo el *criterio lingüístico* de análisis de errores—, es el hecho de que los informantes optan por la *omisión*. Según aclara Santos Gargallo (1993: 92) en el proceso de aprendizaje, la omisión “es causada por un conocimiento incompleto de las reglas de la gramática”. Además, la omisión es

característica de un primer estadio de aprendizaje (Fernández López, 1997: 20); no obstante, en el caso de nuestros informantes, es reseñable el hecho de que la omisión de la tilde persista hasta el final de dicho proceso, en especial en los hiatos, en los agudos y en los monosílabos.

De manera especial, quisiéramos recordar una característica peculiar de nuestra investigación, frente a las tres investigaciones citadas anteriormente. Nuestros informantes son alumnos de la *Licenciatura em Letras (Português - Espanhol)*, futuros profesores español; por tanto, los datos expuestos —con la permanencia de ciertos errores ortográficos en el cuarto curso— deberían resultar aún más preocupantes.

A pesar de que no hemos revisado exhaustivamente los demás errores de acentuación expuestos en la figura 3, queremos destacar que la *adición errónea de la tilde en llanas* merece también cierta consideración, pues persiste en dos cursos y puede ser, por lo tanto, un error con tendencia a la fosilización. De hecho, comparando con Arias Méndez (2011), se destaca en su investigación una cifra abundante entre sus errores fónico-ortográficos. Acerca de la *adición de tilde en monosílabos*, aunque hemos contabilizado pocos casos erróneos, concentrados solo en el segundo curso, tanto Arias Méndez (2011) como Durão (2004) registraron varios casos erróneos en sus respectivos análisis, como *\*és, \*pués, \*lá, \*sú, \*ó y \*há*. Lo anterior nos indica que en esta área del español los aprendices también presentan dificultades de interiorización. En referencia a la *omisión de la tilde en esdrújulas*, si bien en nuestra investigación solo hemos encontrado tres casos erróneos repartidos en los tres primeros cursos, sin embargo, hay que destacar que hemos identificado muchos aciertos. Tanto Durão (2004) como Arias Méndez (2011) en sus análisis señalaron una cifra elevada de omisiones en palabras esdrújulas. Algo llamativo porque, tal y como ya hemos apuntado anteriormente en el apartado 3.1.9, la regla en cuestión es similar en español y en portugués.

En cuanto a los restantes errores ortográficos apuntados en la figura 3, los de *selección de grafemas* se repiten en más de un curso. En referencia a algunos errores Torijano Pérez (2003: 405) dice que “se *prefosilizan* durante toda la vida” y, entre los que este autor destaca, encontramos los siguientes en las muestras escritas de la interlengua de nuestros informantes:

- Selección de los grafema *-b* y *-v*.
- Selección de *-n* y *-m* final.
- Selección de *-c* y *-q*.

- Empleo del dígrafo portugués -ss.

Por tanto, tras identificar las áreas en las que los aprendices tienen más dificultades durante el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, podemos apreciar que, en general, los errores ortográficos identificados siguiendo el *criterio comunicativo* de Burt y Kiparsky (1978[1972]) no impiden o bloquean la comprensión del mensaje. No obstante, es cierto que se aprecia un estancamiento o incluso un retroceso en el aprendizaje de la lengua objeto.

Sin embargo, considerando la dificultad para interiorizar las reglas de acentuación ortográfica en el español —que básicamente son cuatro y con pocas excepciones— en comparación con la dificultad de las reglas de acentuación del portugués —que son más abundantes, más difíciles, con muchas excepciones y con más acentos gráficos—, queremos centrar nuestra atención en el porqué de la persistencia de esta reseñable dificultad de interiorización de las reglas de acentuación ortográfica. De entre ellos, cabría destacar la elección del material didáctico, la actitud del profesor, el diseño curricular, las variables individuales de los informantes, etc.

En cualquier caso, nos parece oportuno dirigir nuestro interés hacia la metodología de la enseñanza. Es decir, plantearnos cómo se presenta, cómo se enseña y qué énfasis o importancia se les dan a las normas ortográficas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues quizá ello nos puede ayudar a entender y mejorar la interiorización de dichas normas. En este sentido, pensamos que hay que observar con detalle las estrategias de aprendizaje, al igual que Vázquez (1999: 42):

En principio se espera que los errores sean transitorios, pero ya sabemos que no es así. Si un error se transforma en un problema permanente, es decir, se fosiliza, habrá que reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje que se ponen en práctica.

Quisiéramos animar al profesor a meditar acerca de la manera en la que expone y trabaja tales reglas ortográficas en clase y fomentar, asimismo, la experimentación de estrategias de aprendizaje comunes que sean eficaces —para un determinado grupo de estudiantes— a la hora de evitar la fosilización de los errores en un determinado curso. Además, como hay variables individuales que interfieren en el aprendizaje, algunos aprendices intentan desarrollar sus propias estrategias, con el objetivo de interiorizar las

reglas de la lengua meta. Por ello, nos parece adecuado que el profesor dirija o ayude personalmente a cada aprendiz a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje específicas para ayudarles en su avance de manera más satisfactoria.

Como ejemplo de una estrategia de aprendizaje que podría ser eficaz bien para un determinado grupo de aprendices, bien de manera individual, proponemos realizar una presentación gradual de las reglas ortográficas, intercalada con varias series de ejercicios que faciliten su interiorización. Es decir, avanzar más lentamente en determinadas áreas más problemáticas. Si, por ejemplo, nos hemos de ocupar de la acentuación de las palabras agudas, podríamos realizar una exposición paulatina de cada una de las tres partes de dicha regla —las acabadas en vocal, en *-n* y en *-s*—, acompañando cada una de ellas con una serie importante de ejercicios que faciliten su asimilación y controlando, con cierta periodicidad, la completa interiorización de la regla mediante distintas pruebas para conocer qué alumnos continúan presentando dificultades.

Algunos profesores experimentados en la enseñanza del español como lengua extranjera alegan que determinados aprendices tienen graves dificultades en cuestiones que son básicas en su propia lengua materna (Arias Méndez, 2011: 158; De Farias, 2010: 89). En consecuencia, será aún más difícil asimilar el nuevo concepto en la lengua meta. Si se da este caso, una sugerencia sería que los profesores se centraran en explicar el aspecto en cuestión en la lengua materna —siempre que la conozcan suficientemente—, para luego poder explicarlo en la lengua objeto de estudio. Además, si el concepto o la regla coinciden en ambas lenguas, se podría emplear esta similitud como estrategia de aprendizaje.

En definitiva, la manera en la que se expone en clase y cómo se estudian en conjunto e individualmente los contenidos de una lengua extranjera y, sobre todo, el estudio más profundo y el desarrollo de las estrategias de aprendizaje implicadas durante el proceso del aprendizaje, son campos de la enseñanza de idiomas que requieren una mayor atención y que nos incitan a futuras investigaciones.

### **3.2 Nivel morfosintáctico**

En este segundo apartado, nos detendremos en el análisis de los errores morfosintácticos registrados en las expresiones escritas y orales de los informantes. Tras la identificación de los errores, hemos decidido agruparlos a partir de la forma en que están organizados los contenidos gramaticales de la mayoría de los manuales de español

en Brasil. Hemos elegido esta organización, porque pensamos que sería más práctica tanto para el cuerpo docente como para el discente, en el caso de que estimen oportuno usar alguno de los contenidos de este apartado. De esta forma, hemos ordenado los casos erróneos en las siguientes secciones: *artículos*, *apócope*, *pronombres*, *verbos* y *preposiciones*. En alguna de ellas, hemos optado también por clasificarlos siguiendo el *criterio lingüístico* con el objetivo de facilitar su explicación.

Tras identificar y clasificar los casos erróneos, pasaremos a explicarlos. Para ello, hemos recurrido a algunas gramáticas de la lengua portuguesa para contrastar aspectos gramaticales, con el objetivo de explicitar los rasgos similares y distintos entre ambas lenguas. Además, hemos consultado otros análisis de errores de aprendices lusohablantes, con la intención de comparar y corroborar datos con los del presente análisis. Asimismo, hemos querido señalar algunos aspectos que nos parecen importantes de otras investigaciones con aprendices de lenguas maternas que no sean el portugués, con el objetivo de compararlos con los datos destacados en las investigaciones con lusohablantes, y también, para conocer algunas características comunes de la interlengua de aprendices del español.

Seguidamente, haremos un análisis cuantitativo de los errores morfosintácticos durante los cuatro cursos, usando el criterio de recurrencia del error. A continuación, presentaremos los errores más frecuentes y persistentes en el último curso. Entre otros aspectos, nos centraremos en los rasgos idiosincrásicos de los alumnos, con el objetivo de conocer las características de la interlengua de cada uno de ellos. Por último, realizaremos unas consideraciones finales, apuntando algunas áreas de la lengua objeto de estudio que también resultan difíciles de interiorizar por parte de estos alumnos y algunas reflexiones sobre el papel de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

### **3.2.1 Artículos**

#### a) Selección del artículo neutro *lo*

El artículo es una clase de palabra de naturaleza gramatical que precede al sustantivo o a otra palabra u oración. Puede realizar una función sustantivadora, es decir, puede hacer que la palabra que tiene a continuación, sin ser un sustantivo, ejerza las



funciones más frecuentes de los sustantivos. Además, señala el género y el número, atribuyéndoles el carácter definido o indefinido:

*¿Puede prestarme **el** boli?*

*Quiero **una** mesa redonda.*

*¿Viste **lo** guapo que estaba Álvaro?*

Tanto en español como en portugués los artículos funcionan de forma parecida, aunque con ciertas diferencias en cuanto a sus formas morfológicas y a los usos que pueden tener, pudiendo ello dificultar su correcto empleo por parte de los aprendices brasileños.

En la siguiente tabla, podemos apreciar algunos errores debidos a la selección errónea de *lo* por *el*:

| Producción de los alumnos   | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] sobre <i>*lo</i> interés [...] (TEL1.1: línea 2)                 | el               |
| 2. Si, <i>*lo</i> conocimiento de la arte [...] (TEL1.4: línea 3)         | el               |
| 3. [...] desde <i>*lo</i> tiempo de los aztecas. (TEL1.4: línea 3)        | el               |
| 4. [...] todo <i>*lo</i> sentimiento para la tela [...] (TEL1.5: línea 3) | el               |
| 5. Porque <i>*lo</i> sentimiento [...] (TEL1.5: línea 9)                  | el               |
| 6. [...] <i>*lo</i> ritmo de las asignaturas [...] (TEL2.4: línea 2)      | el               |
| 7. [...] porque <i>*lo</i> conocimiento [...] (TEL2.5: línea 8)           | el               |

Tabla 12. Errores de selección del artículo neutro *lo*

El artículo neutro *lo* se emplea de manera incorrecta en todos los casos de la tabla anterior. Este artículo se utiliza, como señala Gómez Torrego (2002: 72-73), en las siguientes circunstancias:

- Para sustantivar adjetivos, ya sean masculinos o femeninos, con sentido abstracto, en singular o en plural: *lo bueno*.
- Para realzar el adjetivo al que acompaña: *¡lo grande que es esta casa!*
- Para realzar adverbios: *¡lo bien que canta!*

- Con valor enfático en estructuras formadas con los verbos *ser* o *estar* seguidos de la preposición *de* y un adjetivo en grado comparativo: *¡está de lo más insoportable!*

De esta forma, en todos los ejemplos de la tabla 12, lo correcto habría sido emplear junto a los sustantivos el artículo determinado masculino singular *el*. Este error puede ser intralingüístico, debido a que los alumnos no hayan asimilado el uso correcto del artículo neutro *lo* en español, o bien, quizá podría haber existido una interferencia causada por una falsa analogía con las formas de los artículos de su lengua materna, dado que en portugués no existe la forma neutra del artículo determinado y, en estos casos, se usa el artículo determinado masculino *o*: *o grande amor, sobre o interesse y o conhecimento*.

De esta manera, puede suceder que el aprendiz brasileño tenga dificultad para asimilar las formas de los artículos si lleva a cabo una falsa asociación entre el portugués y el español, siguiendo el razonamiento expuesto a continuación:

|  |                        |
|--|------------------------|
| Artículo determinado femenino plural:    | <i>as</i> → <i>las</i> |
| Artículo determinado femenino singular:  | <i>a</i> → <i>la</i>   |
| Artículo determinado masculino plural:   | <i>os</i> → <i>los</i> |
| Artículo determinado masculino singular: | <i>o</i> → <i>*lo</i>  |

Así, los aprendices quizás hayan asociado la forma *lo* como artículo determinado masculino singular —extraído del artículo masculino determinado plural *los*— tal y como sucede en el caso de los artículos determinados femeninos. De esta manera, el aprendiz brasileño puede manifestar dificultades al identificar en español la forma *el* como la forma del artículo masculino singular.

Hemos comparado nuestros datos con los de los análisis de errores de Torijano Pérez (2003)<sup>53</sup> y Durão (2004). Ambos identifican también varios casos erróneos en el uso del artículo neutro *lo* en vez del artículo determinado masculino *el*. Igual sucede con Arias Méndez (2011: 166), quien en su análisis con aprendices portugueses señala una cifra elevada en el uso de “*lo* como artículo determinado masculino singular. Error que, gracias a nuestra experiencia, podemos afirmar se manifiesta también en la oralidad”.

---

<sup>53</sup> La investigación de Torijano Pérez (2003) se centra especialmente en el análisis de errores de la producción escrita de los candidatos brasileños que se presentan al Diploma Básico (DBE) correspondiente a los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Al comparar las tres últimas investigaciones, que acabamos de citar, y la nuestra, en las que se identificaron varios casos erróneos, con la investigación de Vázquez (1991), se destaca el hecho de que en esta última hay muy pocos errores en el uso de *lo*. Vázquez explica que la baja frecuencia de errores en el uso de *lo* ocurre no solo por las estrategias de evasión, sino que, además, las estructuras con *lo* son desconocidas. Vázquez (1991: 125) señala los siguientes ejemplos:

| Poco frecuente                                | vs. | Más frecuente                      |
|---|-----|------------------------------------|
| <i>Lo</i> único que le importa son las notas. |     | La única cosa que...               |
| No sabía <i>lo</i> complicado que era.        |     | No sabía que era tan complicado.   |
| Es de <i>lo</i> más exótico.                  |     | Es muy exótico.                    |
| <i>Lo</i> bien que habla.                     |     | Habla muy bien. / ¡Qué bien habla! |

Como se puede observar en la tabla 12, la selección incorrecta de *lo* ocurre principalmente en los dos primeros cursos, con una recurrencia mayor en el primero. Sin embargo, la confusión entre *el* y *lo* se manifiesta también en las expresiones orales de los informantes de todos los cursos. Seleccionamos los siguientes ejemplos:

- a) Porque *\*lo* niño estaba en la casa (I.2.1)
- b) *\*El* imprescindible para el gobierno (I.3.2)
- c) *\*El* importante es estudiar (I.3.4)
- d) Se me ha estropeado *\*lo* video (I.4.2)
- e) *\*El* mejor de todo estubo en la despedida (I.4.3)
- f) *\*El* más importante de su obra (I.4.5)

Además, también hemos identificado dos casos de omisión del artículo *el* en los que según la RAE y ASALE (2010 b: 271) su uso es obligatorio: “cuando la referencia al año se hace por sus dos últimas cifras”.

- a) La dictadura acabó en  $\emptyset$  75 (I.2.3)
- b) La artista murió en  $\emptyset$  54 (I.4.1)

Por lo tanto, los casos erróneos de selección falsa de los artículos *el* y *lo* suceden en ambas muestras de interlengua escrita y oral, con una mayor frecuencia en esta última. Pensamos que las causas de estos errores se deben, especialmente, a la diferencia que existe tanto en las formas como en los usos que tienen los artículos entre ambas lenguas. Teniendo en consideración las expresiones orales, es llamativo que los errores de selección de *el/lo* persistan en distintos alumnos del último curso, por lo que creemos que esta es un área fosilizable en la interlengua de este grupo de aprendices.

#### b) Selección del artículo *el/la*

El artículo permite también reconocer el género de los sustantivos que acompañan, especialmente en el caso de los sustantivos comunes en cuanto al género y en el de los sustantivos homónimos:

*el joven* → *la joven*

*el policía* → *la policía*

El género coincide en muchas palabras entre el portugués y el español, como sucede en los siguientes ejemplos:

*el gato* → *o gato*

*la gata* → *a gata*

*el alumno* → *o aluno*

*la alumna* → *a alumna*

Sin embargo, existen otros casos en los que hay una divergencia en el género de los sustantivos entre ambas lenguas. Los errores que se presentan en la siguiente tabla ejemplifican la transferencia negativa del género de los sustantivos desde el portugués al español y como consecuencia son también errores de concordancia de género:

| Producción de los alumnos                     | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. * <i>la paisaje</i> (TEL.1.1: línea 1)     | el               |
| 2. * <i>los costumbres</i> (TEL.1.3: línea 3) | las              |
| 3. * <i>la arte</i> (TEL.1.5: línea 1)        | el               |

Tabla 13. Errores de selección del artículo *el/la*

Estos errores son ejemplos de palabras heterogénicas entre el español y el portugués. De tal modo que los aprendices transfieren el género femenino y el masculino respectivamente de los sustantivos *paisagem*, *arte* y *costume* del portugués al español.

En español, los sustantivos acabados en *-aje* son de género masculino, mientras que sus equivalentes en portugués acaban en *-agem* y son de género femenino:

*el viaje* → *a viagem*

*el maquillaje* → *a maquiagem*

*el coraje* → *a coragem*

Lo mismo ocurre con las palabras terminadas en *-umbre* que son de género femenino en español, mientras que en portugués la mayor parte de las palabras terminadas en *-ume* son de género masculino:

*la legumbre* → *o legume*

*la cumbre* → *o cume*

Además de los ejemplos señalados anteriormente también existe divergencia de género entre el portugués y español en los siguientes casos:

1. Los nombres de las letras del alfabeto:

**la a** → **o a**

2. En algunos árboles frutales:

**el naranjo** → **a laranjeira**

3. Los días de la semana, salvo el sábado y el domingo, que son masculinos en ambas lenguas:

*el lunes* → *a segunda-feira*

4. Existen otros casos como<sup>54</sup>:

*el color* → *a cor*

*la leche* → *o leite*

*la sangre* → *o sangue*

En el caso del error 3, *\*la arte*, cabe destacar que en portugués el sustantivo *arte* es de género femenino tanto en singular como en plural. Sin embargo, en español no sucede así, teniendo una dificultad añadida al ser un sustantivo ambiguo en cuanto al género, como determinan la RAE y ASALE (2009: 115):

Hoy tiende a considerarse masculino en el singular (el arte chino, el arte románico) y femenino en el plural (las artes marciales, las artes plásticas, las bellas artes). [...] La existencia de grupos como el arte culinaria, una bella arte, el arte cistoria, un arte decorativa, el arte métrica muestran que este sustantivo conserva su valor femenino en algunas de sus combinaciones en singular, por lo que se caracteriza en el DRAE [*Diccionario de la lengua española*] como ambiguo en cuanto al género. Se usa siempre en masculino el séptimo arte y casi siempre el arte pictórico.

Tanto en la investigación de Durão (2004) como en la de Torijano Pérez (2003) se identifican varios casos erróneos debido a la diferencia de género que presentan algunos sustantivos en ambas lenguas. Durão (2004: 117) afirma incluso que “estos son considerados *errores típicos* peculiares en lusohablantes aprendices de español que suelen inducir a fallos de norma en lo que se refiere a la concordancia nominal”. Estos datos también los comprobamos con Arias Méndez (2011) que registra una cifra elevada de casos erróneos de concordancia en el género en su investigación con aprendices portugueses, destacando especialmente la transferencia del paradigma de género del portugués al español (Arias Méndez, 2011: 173-174).

En cambio, en el análisis de errores de Fernández López (1997) se señalan tres causas para esos errores: en primer lugar, la interferencia con la lengua materna “*\*la color*”, “*\*un sorriso*”; en segundo lugar, la generalización del paradigma más frecuente en la lengua meta, *o* para el masculino y *a* para el femenino “*\*una programa*”, “*\*las*

---

<sup>54</sup> En Milani (1999) y Moreno y Eres Fernández (2007) se recogen listas con los casos más frecuentes de palabras heterogénicas entre el portugués y el español.

*problemas*”; y, en tercer lugar, especialmente, destaca una cifra mayor de casos erróneos que se producen debido a la analogía con lexemas próximos de otro género. Apunta que hay una tendencia a atribuir el género masculino a los nombres acabados en consonante (\**el piel*, \**el red*) y el género femenino a los nombres terminados en -e (\**la paisaje*, \**la ambiente*). Concluye que la evolución de la sistematización del género en español es positiva, porque en ningún caso existe fosilización y que si ocurriese posteriormente se debería a vocablos nuevos o interferencias ocasionales de la lengua materna (Fernández López, 1997: 71).

Asimismo, en su análisis con aprendices alemanes, Vázquez (1991) apunta dos causas en la elección incorrecta del género de los sustantivos: la interferencia de la lengua materna y la arbitrariedad del sistema del español. Distingue entre los aprendices principiantes que recurren a la estrategia de transferencia de la lengua materna u otra lengua, frente a los aprendices avanzados que buscan en su léxico personal otras palabras que tengan la misma terminación y por analogía le asignan el mismo género a la palabra nueva u olvidada (Vázquez, 1991: 111-114).

En las expresiones orales de los aprendices identificamos también errores de selección de los artículos ante sustantivos que presentan una divergencia de género entre ambas lenguas. Estos errores suceden en todos los cursos, no solo en el primero, como ocurre con los errores encontrados en las muestras de interlengua escritas expuestas en la tabla 13. De entre ellos, destacamos los siguientes errores:

- a) \**La* mensaje era animadora (I.2.2)
- b) Voy  $\emptyset$  leer \**la* reportaje (I.2.3)
- c) \**La* puente más famosa de (I.3.1)
- d) \**La* arte del artista fue notable (I.3.3)
- e) \**La* dolor que sentía la Inés de Castro (I.4.1)
- f) Me gustó \**la* viajen que hice a Bolivia (I.4.2)
- g) En las noticias \**del* rádio (I.4.4)

Además, hemos identificado en la expresión oral del informante 1.4 el uso incorrecto del artículo *la*, “\**la* alma de mujer”. Este error se corresponde con un caso especial del español en el uso de los artículos masculinos singulares *el* y *un*<sup>55</sup>. Por razones

---

<sup>55</sup> Hay una vacilación en el uso del artículo indeterminado en *un alma* ~ *una alma*, aunque en la actualidad se prefiere la variante *un* en la lengua formal (RAE y ASALE, 2009: 266).

morfofonológicas, se emplean estos artículos junto a sustantivos femeninos singulares que empiezan por el fonema tónico /a/, representado por *a* o *ha*, con o sin tilde, sin que esto implique un cambio de género en el sustantivo: *el hada, un águila, el hambre*, etc. Sin embargo, se usa el artículo determinado femenino con los sustantivos femeninos en plural: *las aves, las almas, las hachas*.

La RAE y ASALE (2010 b: 266) señalan que la regla descrita anteriormente, está limitada por las siguientes excepciones:

1. Ante los nombres de las letras del abecedario latino: *la a, la hache*.
2. Delante de los nombres de persona y apellidos que designan mujeres siempre que vayan determinadas: *la Ana de la que te hablé; no hay que olvidar que es una Álvarez*.
3. Nombres propios de empresas y compañías comerciales: *la AM* (banda radiofónica de amplitud modulada).
4. Sustantivos comunes en cuanto al género: *el árabe, la árabe*.

En portugués, en cambio, no hay cacofonía entre el artículo *a* y los sustantivos femeninos que empiezan por *a* o *ha* tónicos, de forma que esa diferencia entre ambas lenguas puede inducir a un error.

Por tanto, en el caso de nuestros informantes podemos observar que la elección del género en español es una dificultad que se manifiesta tanto en la lengua escrita como en la oral, con una persistencia del error en distintos informantes y cursos. Coincidimos con las investigaciones citadas anteriormente con aprendices lusohablantes en que la interferencia con el portugués es la principal causa de los errores de elección del género. En cambio, observamos que en las investigaciones de Fernández López (1997) y Vázquez (1991), además de existir errores interlingüísticos, también existen errores intralingüísticos. También observamos que un mismo error puede tener causas distintas en diferentes grupos de aprendices. Por ejemplo, tanto en Fernández López (1997) como en el presente análisis se identificó *\*la paisaje*. En aquella, se explica el error como un caso de falsa analogía y en la presente investigación, creemos que se debe a la transferencia del paradigma del género del portugués al español.

#### c) Omisión de las formas contractas

En español, existen dos contracciones del artículo con la preposición:



*a + el = al. Iré **al** cine hoy.*

*de + el = del. Las flores **del** campo son muy bonitas.*

En portugués, hay un número mucho mayor de contracciones, por ejemplo:

*Irei **ao** cinema hoje → Iré **al** cine hoy.*

*Recém voltamos **do** zoológico → Recién volvimos **del** zoo.*

*Coloquei os teus livros **na** estante → Puse tus libros **en la** estantería.*

*Adoro caminar **pela** praia → Me encanta caminar **por la** praia.*

*Vamos **à** casa dos teus avós? → ¿Vamos **a la** casa de tus abuelos?*

*Estava **num** lugar estranho → Estaba **en un** lugar extraño.*

A continuación, seleccionamos algunos ejemplos erróneos de omisión de las formas contractas en la interlengua de los informantes:

| Producción de los alumnos   | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] Si, pois * <i>a el</i> pintor [...] (TEI.1.1: línea 4)                 | al               |
| 2. [...] exponente intelectual * <i>de la</i> arte en [...] (TEI.4.1: línea 18) | del              |
| 3. [...] mirando * <i>a el</i> pintor [...] (TEI.1.5: línea 6)                  | al               |

Tabla 14. Errores de omisión de las formas contractas

De manera similar a los casos erróneos expuestos anteriormente en la tabla 13, observamos que algunos alumnos —del primer y del último curso— no emplean la contracción *del* porque transfieren el género de *arte* del portugués al español, sin embargo, apreciamos que estos alumnos aciertan con la forma contracta *del* en otras partes de sus respectivos textos en las que no existe divergencia entre ambas lenguas en el género del sustantivo.

Los informantes 1.1 y 1.5 no hacen la contracción de *a + el*, quizá por falta de plena asimilación de las reglas que rigen las contracciones de *preposición + artículo*. Estos informantes no emplean en ningún lugar de sus respectivos textos la contracción *al*, aunque, sin embargo, emplean correctamente en sus muestras de interlengua oral la contracción *al*, demostrando que esta dificultad se manifiesta principalmente en la lengua escrita.

#### d) Adición del artículo

En español los nombres de pila no suelen llevar artículo determinado —excepto con los alias y los apodos—, aunque en la lengua popular de muchos países se usa el nombre de pila con artículo determinado: *la Juana*. También puede usarse cuando el nombre propio va especificado: *la Ángeles que conocimos en el viaje* (RAE y ASALE, 2009: 220). Sin embargo, en portugués se puede emplear el artículo determinado cuando existe familiaridad o intimidad entre el interlocutor y la persona a la que se refiere. Así ratifica Melo Mesquita (2009: 235): “[a]ntes de nome próprio de pessoa. Mas observe que o emprego do artigo indica familiaridade; *Jânio Quadros foi aluno do Colégio Arquidiocesano de São Paulo. O Pedro, meu vizinho, será candidato a vereador*”.

Existe también una diferencia entre ambas lenguas en cuanto al uso de los artículos ante los topónimos. En español, se usa el artículo ante nombres de países, ciudades y regiones cuando está incorporado en ellos: *El Salvador, El Cairo o La Rioja*. Además, se emplea el artículo en nombres oficiales, como *República del Perú*, si el nombre del país o región a los que nos referimos están determinados, como por ejemplo, *la España judía* o cuando el término común está elidido, *el Amazonas* (río), *el Mediterráneo* (mar). En cambio, con otros topónimos el uso de artículo es facultativo: (la) *China*, (el) *Uruguay*, (el) *Perú*, (la) *Argentina* (RAE y ASALE, 2009: 220).

En portugués, en cambio, generalmente, se usa el artículo ante países, regiones, continentes y accidentes geográficos —ríos, sierras—, como por ejemplo, *a Venezuela, o Brasil* u *o Japão*, salvo en algunos otros casos como *Portugal, Cabo Verde* o *Angola*, que no son precedidos por el artículo (Melo Mesquita, 2009: 235).

En la siguiente tabla recogemos algunos casos erróneos de adición del artículo:

| Producción de los alumnos  | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] la paisaje del valle *del México [...] (TEI.1.1: línea 1)       | de               |
| 2. [...] que se ubica en la Sierra de *la “Ibiapaba”. (TEI.2.4: línea 8) | ∅                |
| 3. [...] história política y cultural del México. (TEI.4.1: línea 3)     | de               |
| 4. [...] no podria faltar *la Frida Calo [...] (TEI.4.1: línea 17)       | ∅                |
| 5. *La Frida, exponente intelectual [...] (TEI.4.1: línea 18)            | ∅                |
| 6. [...] fue la de *la Inés de la Cruz [...] (TEI.4.2: línea 1)          | ∅                |

Tabla 15. Errores de adición del artículo

Como podemos apreciar en los tres primeros casos, los aprendices añaden incorrectamente el artículo junto a un nombre propio de un país o de una región. Es probable que haya existido una interferencia con el portugués, dado que, en estos casos, tanto *Mexico* como *Ibiapaba* irían precedidos del artículo definido. Un dato que debemos tener en cuenta es que este error aparece en casi todos los cursos.

En las investigaciones de Durão (2004), de Torijano Pérez (2003) y de Arias Méndez (2011) —principalmente en las dos últimas— se identifica un número significativo de errores de adición innecesaria del artículo definido ante topónimos y ante posesivos.

En el caso de los últimos tres errores de adición del artículo antes de nombres propios, cabe considerar una incorrección incluso en portugués, ya que los aprendices utilizan el artículo en una situación en la que no existen indicadores de familiaridad. Llama la atención el hecho de que estos tres errores se cometan en el último curso.

En las muestras de interlengua oral de estos aprendices hemos encontrado algunos casos en los que también se cometen errores de adición de artículo. En este sentido, destacamos al informante 4.1, que —al igual que en su expresión escrita— comete este mismo error en su expresión oral. Por tanto, este hecho parece indicar que este informante tiene dificultad para interiorizar la norma de la lengua meta en lo que se refiere al uso del artículo antes de nombres propios y topónimos:

La dolor que sentía *\*la* Inés de Castro

*\*La* Frida una artista *\*del* México

También hemos encontrado más casos erróneos de adición del artículo:

- a) *\*La* mía familia es grande (I.1.2)
- b) Quería ser feliz en *\*la* mía decisión (I.2.2)
- c) Sobre *\*el* tu proyecto (I.3.1)
- d) ¿Conocéis *\*un* otro personaje? (I.4.4)

En cuanto a los tres primeros errores, cabe aclarar que en español no se usa el artículo definido seguido de un posesivo. De este modo, la RAE y ASALE (2010 b: 346) indican:

se dice actualmente { *el ~ este ~ mi ~ algún* } *libro*, pero no \**el mi perro*, \**un mi coche*, \**algún su amigo* o \**ningún su problema*. En la lengua antigua, en cambio, el posesivo podía aparecer precedido por los artículos definido e indefinido, como hoy en catalán, italiano o portugués [...]

Por tanto, estos errores probablemente provienen de una interferencia de la lengua materna, ya que en portugués el uso del artículo determinado ante pronombres posesivos es facultativo: *Venderam meu livro por engano* o *Venderam o meu livro por engano* (Melo Mesquita, 2009: 235).

Por último, es llamativo el error de selección del artículo indeterminado ante el indefinido *otro*. No existe una interferencia con la lengua materna, pues como explica Torijano Pérez (2003: 228) “a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas romances (francés: *un autre homme*; italiano: *uno altro uomo*; rumano: *un alt om*), el portugués, como el español, no añade el artículo indefinido al adjetivo o cuantificador indefinido *otro*”. En cambio, en el análisis de Vázquez (1991) se apunta que el error en cuestión es típico de los aprendices alemanes debido a la interferencia de su lengua materna. En el caso del aprendiz brasileño podría haber ocurrido de manera semejante a la señalada en el razonamiento de Vázquez (1991), pues afirma que también puede ser un error intralingüístico ya que en la lengua meta se admiten construcciones como *el otro*, *este otro*, *algún otro*, etc. (Vázquez, 1991: 122).

Además, en la interlengua oral encontramos errores de omisión del artículo determinado junto a las horas y los nombres de los días de la semana quizás debido a una interferencia con el portugués:

- a) Son  $\emptyset$  nueve en punto (I.1.4) → *São nove em ponto*.
- b) Yo voy a casa de mis padres  $\emptyset$  viernes (I.3.5) → *Eu vou à casa dos meu pais sexta-feira*.
- c) Ella llegó  $\emptyset$  miércoles (I.4.4.) → *Ela chegou quarta-feira*.

Vázquez (1991: 119), de modo similar a lo observado en la presente investigación, en su análisis de errores, registra varios casos de omisión del artículo definido junto a expresiones de tiempo y señala que estos errores se producen por interferencia del alemán.

### 3.2.2 Apócope

En español, algunos adjetivos y adverbios presentan *apócope*, que consiste en la eliminación de un grafema o una sílaba al final de una palabra. El adjetivo *grande* se apocopa en *gran* ante sustantivos masculinos o femeninos en singular<sup>56</sup> (RAE y ASALE, 2010 b: 245):

“*Un gran hombre*”

“*Una gran mujer*”

Además, los adjetivos *bueno*, *malo*, *postrero*, *alguno*, *ninguno* y los numerales ordinales *primero* y *tercero* se apocopan ante sustantivos masculinos en singular (RAE y ASALE, 2010 b: 245, 359, 381):

“*Buen comienzo*”

“*Mal pronóstico*”

“*Postrer homenaje*”

“*Nos quedaba algún dinero*”

“*¡Y si muero, ningún alma tendrá piedad de mí!*”

“*Primer actor*”

“*Tercer capítulo*”

El numeral *uno* pierde la *-o* en los usos adjetivos. En los usos no adjetivos la forma adecuada es *uno*<sup>57</sup> (RAE y ASALE, 2010 b: 393):

“*Veintiún árboles*”

“*Cuatrocientos un habitantes*”

---

<sup>56</sup> RAE y ASALE (2009: 245) explican: “No se apocopa, sin embargo, en las construcciones superlativas, en las exclamativas con *cuán* ni la coordinación con otro adjetivo”.

<sup>57</sup> RAE y ASALE (2010 b: 283-284) señalan: “Algunos estudiosos han definido que *un* no es propiamente artículo (frente a *el*) ni cuantificador indefinido (a diferencia de *algún*), sino un cuantificador numeral. Se impone esta interpretación en los contextos en que se contrasta con otro numeral o entra en correlación con él, como en *Me dio un sobre, no dos* [...]. La fluctuación entre ambos sentidos se pone de manifiesto en contraste como *Estos documentos no caben en un cajón* (valor numérico) y *Estos documentos estaban en un cajón* (valor de indeterminación) [...]”.

El adverbio *mucho* se apocopa en la forma *muy* si se encuentra “antepuesto a nombres adjetivados, adjetivos, participios, adverbios y modos adverbiales, para denotar en ellos grado superlativo de significación. *Muy tarde. Muy deprisa. Muy hombre. Muy docto. Muy desengañado*”

En la siguiente tabla, exponemos algunos casos erróneos de selección incorrecta de las formas plenas en lugar de las formas apocopadas:

| Producción de los alumnos   | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] una * <i>grande</i> admiración por la tela [...] (TEL.1.5: línea 8)                                      | gran             |
| 2. [...] donde sería * <i>mucho</i> admirado [...] (TEL.1.4: línea 1)   | muy              |
| 3. En * <i>primero</i> lugar [...] (TEL.2.1: línea 1)   | primer           |
| 4. [...] como era * <i>alguno</i> tiempo atrás [...] (TEL.2.1: línea 9)   | algún            |
| 5. [...] Mi familia es formada por mi madre, mis hermanos, mi primo y * <i>uno</i> perro [...] (TEL.2.2: línea 8) | un               |
| 6. [...] espero casarme, vivir * <i>mucho</i> feliz [...] (TEL.2.2: línea 12)                                     | muy              |
| 7. [...] una situación * <i>mucho</i> difícil [...] (TEL.3.3: línea 2)  | muy              |
| 8. [...] conocido e de * <i>grande</i> éxito popular [...] (TEL.4.1: línea 14)                                    | gran             |
| 9. [...] la estructura * <i>mucho</i> cercana a la de [...] (TEL.4.3: línea 7)                                    | muy              |

Tabla 16. Errores de selección de las formas plenas

Es muy probable que estos informantes produzcan estos errores debido a una interferencia con su lengua materna, ya que en portugués no existen las formas apocopadas de los adjetivos, numerales y adverbios que hemos señalado anteriormente y, por tanto, las formas apocopadas en cuestión se traducen al portugués como: *grande, primeiro, algum, um y muito*. Es reseñable la presencia de este error en distintos informantes y cursos, y, especialmente, el uso de la forma plena *mucho* en vez de la forma apocopada *muy*.

En este sentido, en el análisis de Torijano Pérez (2003: 232) se identifican varios casos de elección falsa de *mucho*, que atribuye “a la neutralización portuguesa de *mucho* y *muy* en *muito*. Como era previsible, dicha simplificación morfosintáctica se transfiere a la L2 sin que el estudiante pueda discernir la conveniencia (o la corrección) de utilizar una u otra forma”.

Además, Arias Méndez (2011), en su análisis a partir de aprendices portugueses, señala que entre los errores más recurrentes durante los sucesivos cursos, destacan los

casos de confusión entre las formas *bueno, malo, primero, tercero, grande, segundo, ninguno* y las formas apocopadas, y, de manera especial, entre las formas *mucho* y *muy* (Arias Méndez, 2011: 189).

Sin embargo, la apócope parece suponer una dificultad no solo para aprendices lusohablantes, pues Vázquez (1991: 135) destaca que en su análisis con aprendices alemanes “en lo que respecta a los adjetivos determinativos el error más común se refiere al apócope”.

Asimismo, en la interlengua oral de los aprendices hemos identificado casos erróneos en el uso de las formas plenas:

- a) El *\*malo* hombre (I.1.1)
- b) Fue el *\*grande* poeta (I.1.2)
- c) Fue el *\*grande* artista durante (I.2.4)
- d) Fue *\*mucho* admirado (I.3.1)
- e) Su *\*grande* amigo murió (I.3.4)
- f) Él estaba *\*mucho* tranquilo (I.4.1)
- g) *\*Ninguno* hombre se acercó (I.4.4)
- h) El *\*tercero* punto (I.4.5)

Como hemos podido comprobar, la dificultad para sistematizar el uso de las formas plenas y apocopadas en español es un rasgo de la interlengua de los aprendices lusohablantes. En las muestras de interlengua escrita y oral en nuestro análisis, esta dificultad se manifiesta en distintos alumnos de los cuatro cursos y, además, el portugués ejerce una influencia notable como una de las principales causas en los errores aquí registrados.

### 3.2.3 Pronombres

#### a) Colocación de clíticos

En lo que se refiere a la colocación pronominal la RAE y ASALE (2009: 1207) señalan que: “[e]n español general contemporáneo, los pronombres proclíticos preceden a las formas personales de los verbos, con separación en la grafía (lo dijo), mientras que los enclíticos siguen –sin separación gráfica– al infinitivo (decirlo), al gerundio (diciéndolo), al imperativo (dilo, decilo)”.

En portugués, refiriéndose a la regla de colocación de los pronombres enclíticos, Melo Mesquita (2009: 649-650) identifica los siguientes usos:

1. Frases iniciadas por verbo: *vestiu-se com esmero*.
2. Con el verbo en el imperativo afirmativo: *procure suas colegas e convide-as*.
3. Con el verbo en gerundio, salvo precedido de la preposición *em*: *conversava com os velhos amigos, recordando-se do passado e emocionando-se com os relatos*.
4. Con el verbo en el infinitivo: *quis deitar-me na rede da varanda; já a tinham retirado, porém*.

Sin embargo, Melo Mesquita (2009: 651) sigue explicando:

Embora existam tais orientações gramaticais a respeito da ênclise, é comum encontrarem-se, no português do Brasil, exemplos que as contrariam. Isso se deve ao fato de que, na linguagem coloquial, a posição do pronome preferida pelos brasileiros é a próclise, e não a ênclise: *não fosse aquilo servir para o incriminar*<sup>58</sup>.

A continuación, exponemos algunos casos erróneos de selección del pronombre proclítico en vez del pronombre enclítico:

| Producción de los alumnos   | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] para *se transformar en una persona mejor. (TEL3.1: línea 3) | transformarse    |
| 2. Que no debemos*nos dejar engañar [...] (TEL3.2: línea 8)           | dejarnos         |

<sup>58</sup> Véase Bechara (2004: 591) para una explicación más detallada sobre la colocación de los pronombres átonos en Brasil.



|   |             |
|---|-------------|
| 3. [...] las personas quieren <i>*te</i> dar um consejo [...] (TEI.3.4: línea 2)          | darle       |
| 4. [...] y habla que va $\emptyset$ <i>*se</i> entregar a Jesus [...] (TEI.4.3: línea 11) | entregarse  |
| 5. [...] tiene que <i>*se</i> casar con él. (TEI.4.3: línea 13)                           | casarse     |
| 6. La mujer está a punto de <i>*se</i> casar [...] (TEI.4.4: línea 3)                     | casarse     |
| 7. [...] que decide <i>*se</i> tornar una religiosa [...] (TEI.4.5: línea 1)              | volverse    |
| 8. [...] iba a <i>*se</i> casar con su hermana [...] (TEI.4.5: línea 2)                   | casarse     |
| 9. [...] empieza a <i>*se</i> encontrar con un hombre [...] (TEI.4.5: línea 7)            | encontrarse |
| 10. [...] comienzan a <i>*se</i> admirar uno al otro [...] (TEI.4.5: línea 12)            | admirarse   |

Tabla 17. Errores de selección del pronombre proclítico

Es muy probable que los informantes hayan cometido estos errores debido a la influencia del portugués oral, en la que resulta bastante habitual la preferencia por los pronombres proclíticos<sup>59</sup>, pues, como afirma Sacconi (2011: 334), “na fala brasileira a próclise não é considerada impropria em nenhuma hipótese, nem mesmo em início de período”. Además, Cegalla (2008: 540) también aclara que: “na pronúncia do Brasil, as formas pronominais oblíquas não são completamente átonas; são, antes, semitônicas. Assim se explica por que entre nós é predominante a tendência para a próclise: *Ele terá de se explicar. É o que eu queria lhe dizer*”.

Es llamativo que la dificultad de colocación pronominal ocurra en los dos últimos cursos. Estos errores resultan especialmente repetitivos en el cuarto curso, en el que algunos aprendices reinciden varias veces, destacando la frecuencia significativa del error *\*se* casar. De esta manera, puede concluirse que, para estos alumnos, esta norma de la lengua meta resulta difícil de interiorizar. También en el análisis de errores de aprendices universitarios brasileños en el nivel superior, Da Silva Júnior (2010: 398) señala una cifra elevada, el 76%, que se corresponde con el uso erróneo del pronombre átono antes del infinitivo.

En las investigaciones de Durão (2004) y de Arias Méndez (2011) se identificaron varios casos erróneos de colocación pronominal. La segunda señala que la colocación errónea de los pronombres resulta ser uno de los problemas principales dentro de la categoría de pronombres en su análisis de datos. También apunta que además de existir

<sup>59</sup> También existen otras formas que son posibilidades del español coloquial en algunos de los casos de la tabla 16: “*te* quieren dar un consejo” (error 3), “*se* tiene que casar con él” (error 5), “*se* iba a casar” (error 8), “*se* comienzan a admirar” (error 10). No obstante, pensamos que la dificultad en el uso del pronombre enclítico según las normas del español estándar se debe principalmente a la influencia del portugués coloquial.

causas interlingüísticas, existen causas intralingüísticas por falta de dominio de las reglas del español, pues afirma que los aprendices lusohablantes no dominan tampoco las reglas de colocación de los pronombres átonos en portugués (Aria Méndez 2011: 169). Asimismo, Torijano Pérez (2003: 252) apunta que la dificultad en la colocación pronominal “constituye en sí mismo uno de los errores con más tendencia a la fosilización, y, por tanto, de mayor complejidad a la hora de alcanzar el hipotético bilingüismo”.

Identificamos también casos erróneos de colocación de clíticos en las muestras de interlengua oral de los informantes de los cuatro cursos. Entre los errores registrados, seleccionamos los siguientes:

- a) Ella quería *\*se ocupar* de la venta en la plaza (I.1.1)
- b) Estaba *\*me diciendo* que (I.1.3)
- c) La artista deseaba *\*se quedar* sola en casa (I.2.2)
- d) Ahora *\*encontrome* con este problema (I.2.5)
- e) Intentó *\*lo discutir* con los consejeros (I.3.1)
- f) El gobierno pretendía *\*se aprovechar* del pueblo (I.3.3)
- g) *\*Alegrome* mucho por el resultado (I.3.4)
- h) Quería *\*se entregar* a las autoridades (I.4.1)
- i) Quiero *\*me dedicar* a esto (I.4.2)
- j) *\*Se olvidando* de todo el pasado (I.4.4)
- k) Necesito *\*les decir* que no me encuentro bien (I.4.5)

Además, hemos observado una interferencia fonética del portugués en referencia a la pronunciación del pronombre *se*, pues algunos informantes lo pronuncian [si].

#### b) Omisión del pronombre complemento

En español, los pronombres personales presentan las formas átonas y tónicas, y pueden ejercer las funciones sintácticas de complemento directo y complemento indirecto:

- |  |  |
|--|--|
| ¿Ya <u>te</u> lavaste?                     | Sí, <u>me</u> lavé (lavarse) (complemento directo) |
| ¿Conociste <u>la nueva casa de Pedro</u> ? | No, no <u>la</u> conocí (complemento directo)      |

|   |   |
|---|---|
| <i>¿Dónde compraste <u>estos zapatos</u>?</i> | <i><u>Los</u> compré en las rebajas (complemento directo)</i> |
| <i>Regalé un jersey <u>a Santiago</u></i>     | <i><u>Le</u> regalé un jersey (complemento indirecto)</i>     |
| <i>¿Pediste permiso <u>a sus padres</u>?</i>  | <i>Sí, <u>les</u> pedí (complemento indirecto)</i>            |

En este sentido, la RAE y ASALE (2010 b: 656) confirman que: “[e]n casi todos los análisis tradicionales se destaca la posibilidad de que el complemento directo pueda sustituirse por un pronombre átono acusativo de tercera persona: (*lo, la, los, las*), como en *No pienso leer este libro > No pienso leerlo* o en *Dame la mano > Dámela*”.

En portugués los pronombres átonos *o, a, os, as, me, te, se, nos* y *vos* pueden sustituir el complemento directo del verbo: “*Espero-**o** na estação*”; “*Não **me** convidas?*” (Cegalla, 2008: 181). Además, Melo Mesquita (2009: 265-266) explica:

As formas *lo, la, los, las* substituem os pronomes oblíquos *o, a, os, as*, respectivamente, quando estes se apresentam depois de verbos terminados em *r, s* e *z*: “*O guarda **fê-lo** recuar*”. O mesmo acontece depois da palavra *eis* e das formas *nos* e *vos*: “***Ei-lo** aqui!*”. “*Só pode tirar a vida que **vo-la** deu*”. As formas *no, na, nos, nas* substituem, também, os pronomes oblíquos *o, a, os, as*, respectivamente, quando estes se apresentam depois de verbos que terminam em ditongo nasal (*am, em, ão, ãe*): “*E os meninos vermelhos e risonhos **amassavam-na** com as mãos*”.

En los errores que exponemos a continuación, los aprendices omiten el pronombre átono con función de complemento del verbo:

| Producción de los alumnos   | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. Si, ellas eran observadoras, contemplaban la pintura.<br>Principalmente unas de las mujeres que *∅ contempló detenidamente con interés profundo. (TEL.1.1: línea 9)                                      | la contempló     |
| 2. [...] pois el sabia y conocia el sentir de aquella gentil india y su profundo espírito de observación y su amor a las cosas de la arte y tambien no se atrevian a *interrumpir∅ [...] (TEL.1.1: línea 7) | interrumpirla    |
| 3. El título sugere que el cuadro fue el mejor vendido de Dr. Atl, pues la mujer que *∅ tenia comprado [...] (TEL.1.2: línea 2)   | lo               |

|   |              |
|---|--------------|
| 4. [...] Las mujeres conocían el arte, * <i>comparando</i> ∅ con las cosas naturales. (TEI.1.2: línea 9)                                      | comparándolo |
| 5. [...] el pintor prefiere * <i>vender</i> ∅ para la mujer [...] (TEI.1.5: línea 2)  | venderlo     |
| 6. [...] y estoy ansiosa por mis vacaciones, así me quedo * <i>planeando</i> ∅ siempre que voy acostarme [...] (TEI.2.4: línea 4)             | planeándolas |
| 7. [...] Se yo pudiera viajaría todos los fines de semana, pero ni la distancia, ni los compromisos no *∅ permiten. (TEI.2.4: línea 11)       | lo           |
| 8. [...] *∅ recordamos, se la situación vuelva a ocurrir [...] (TEI.3.1: línea 1)   | lo           |
| 9. [...] va ∅ aprender y no *∅ cometerá mas [...] (TEI.3.2: línea 3)  | lo           |
| 10. Por eso, debemos sacar algo para nuestra vida de los errores que cometamos para que aprendamos e no *∅ cometamos mas. (TEI.3.2: línea 12) | los          |

Tabla 18. Errores de omisión del pronombre complemento

En el error 1, analizando el contexto de la frase, el verbo *contemplar* es transitivo y al estar hablando de *la pintura* —con anterioridad en la misma frase— y emplear el verbo *contemplar* por segunda vez, podría usarse a modo de complemento directo el pronombre *la*, *la contempló*. En portugués el verbo *contemplar* es transitivo igual que en español y, por lo tanto, exige un complemento directo, en este caso el pronombre *a*, *a contemplou*.

En el error 2, el mismo informante omite también el pronombre átono con función de complemento directo del verbo *interrumpir*. En portugués con el verbo *interromper* debe también incluirse el pronombre *la*, *interrompê-la*.

Los demás errores son similares a los últimos dos errores expuestos, pues los estudiantes omiten los pronombres *lo* y *las* con función de complemento verbal. A continuación, exponemos las correspondientes traducciones al portugués de los restantes errores de la tabla 17:

*tinha-o comprado/o tinha comprado* (error 3)

*comparando-a* (error 4)

*vendê-lo* (error 5)

*planejando-as* (error 6)

*não o permitem* (error 7)

*recordamo-lo* (error 8)

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| <i>o cometerá</i>       | (error 9)  |
| <i>não os cometamos</i> | (error 10) |

Observamos que los informantes optan por la omisión de los pronombres átonos, repitiéndose esta circunstancia en distintos aprendices sobre todo del primer curso, pero persistiendo en los dos cursos sucesivos. Por lo cual, es un error significativo con tendencia a fosilizarse.

La omisión generalizada de los pronombres por parte de los alumnos indica que no hubo una interiorización de las formas o usos de los pronombres en sustitución del complemento del verbo, hecho que puede estar relacionado con la influencia de la lengua materna. En este sentido, Torijano Pérez (2003: 249-250) explica que el portugués de Brasil presenta alteraciones

de formas o de casos en los pronombres complementos: desde el leísmo de personas (*Lhe acho mais magro* frente al portugués europeo *Acho-o mais magro*), hasta la eliminación de las formas átonas (*Acho **você** mais magro*, *Comprei isto **para você***, frente a *Comprei-**lhe** isto*).

Asimismo, Dutra Albert (2005: 95), en su análisis contrastivo entre los pronombres objetos del portugués de Brasil y del español, se refiere a la propensión del brasileño a omitir el pronombre átono con función de complemento: “*O livro eu coloco ø aqui*”, “*Estas beringelas, não sei como fritarø?*”. Además, Melo Mesquita (2009: 266) añade que “na linguagem coloquial é comum o emprego dos pronomes retos *ele, ela, eles, elas* como complemento de verbos, no lugar de *o, a, os, as*: *A gente leva **ele** ao doutor*”.

Comparando la presente investigación con las de Durão (2004) y Torijano Pérez (2003) encontramos una similitud en cuanto a la identificación de casos de omisión de las formas átonas como complemento verbal. En cambio, en el análisis de errores de aprendices portugueses de Arias Méndez (2011), no se identifican casos de omisión de las formas átonas y, por ello, los registra como “errores interlingüísticos idiosincrásicos de la IL [interlengua] de brasileños aprendices” (Arias Méndez, 2011: 167).

Sin embargo, en contraposición con la última investigación citada (Arias Méndez, 2011), en el análisis de errores de Fernández López (1997) se identifica la omisión del pronombre átono en función de complemento directo e indirecto con una cifra relevante de casos erróneos, que ocurre en los cuatro grupos de aprendices —alemán, japonés, árabe y francés—, con una cifra menor de casos erróneos en el grupo francés. Para Fernández

López esta cifra señala la ausencia de dificultad y la transferencia positiva de la lengua materna —el francés— en el uso de los pronombres en español. La investigadora resalta que en los grupos japonés y alemán<sup>60</sup> el error de omisión de las formas átonas presenta una tendencia a la fosilización. En el grupo árabe, aunque identifica errores, analizando el desarrollo de los aprendices del cuarto curso, concluye que ellos parecieron haber interiorizado el uso de los pronombres personales en español (Fernández López, 1997: 113-115).

Por tanto, no solo estamos de acuerdo con Arias Méndez (2011) en la afirmación de que la omisión de los pronombres átonos con función de complemento sea una característica de la interlengua de los aprendices brasileños —error identificado en Durão (2004), en Torijano Pérez (2003) y en la presente investigación— sino que, tal y como hemos corroborado con Fernández López (1997) y Vázquez (1991), también es un error fosilizable en aprendices alemanes y japoneses.

En las muestras de interlengua oral de estos informantes hemos comprobado que se manifiestan tanto la omisión de los pronombres —similares a los de la interlengua escrita— como la elección incorrecta de los pronombres complementos y algunos casos erróneos de adición de pronombres. De entre ellos cabe destacar:

- a) Me *\*le* llevé porque era muy bonita (I.2.1)
- b) Ayer *\*lo* di el regalo (I.3.5)
- c) *\*Le* llamó enseguida (I.4.1)
- d) *Él* dio la noticia, después *él* rezó y, por último, *él* fue al cementerio (I.1.5)
- e) *\*Se* recordaba su niñez (I. 4.3)

Los tres primeros errores corresponden a una elección falsa de los pronombres como complementos y representan una dificultad reseñable para los aprendices brasileños (Durão, 2004; Torijano Pérez, 2003). Este último identificó una cifra elevada de desviaciones, apuntando dos razones: por un lado, el alumno lusohablante “intenta aprender el paradigma pronominal desde cero, dadas las evidentes diferencias morfológicas entre sus pronombres y los de la LO [lengua objeto]”, por otro, especialmente el aprendiz brasileño “simplifica enormemente el proceso de

---

<sup>60</sup> En su análisis de errores de aprendices universitarios alemanes de español, Vázquez (1991: 37) apunta también la *omisión* del pronombre personal en función de complemento directo como un área fosilizable.

pronominalización de los complementos directos e indirectos” (Torijano Pérez, 2003: 250). En cambio, Fernández López (1997) identifica una cifra muy inferior de errores en la elección de pronombres en comparación con Torijano Pérez (2003) y Durão (2004).

En el caso del ejemplo d) encontramos tres errores estilísticos de adición del pronombre. El aprendiz emplea de forma repetitiva e innecesaria el pronombre personal sujeto. En portugués el uso de los pronombres personales es similar al español, como explica Melo Mesquita (2009: 263):

Os pronomes retos funcionam geralmente como sujeito e podem, às vezes, ser omitidos, pois as desinências verbais já indicam a pessoa gramatical: “**Ele** não diz nada e **eu** me vou embora”. “Na hora, porém, de deixar a casa, **vou** levar-lhe o meu adeus.

A este respecto, Torijano Pérez (2003: 241) encontró varios casos erróneos en su análisis y señaló “la necesidad del estudiante de *anclar* el valor personal del verbo, ante la duda de estar usando correctamente la desinencia adecuada”.

Además, Da Silva Júnior (2010: 130), en su análisis de errores, identificó el empleo excesivo del pronombre personal *yo* y señala dos razones:

Es probable que el uso desmedido del pronombre se produzca por inseguridad de los alumnos que intentan reconocer el sujeto de la oración empleando el pronombre *yo* [...]. Otra posible causa sería la interferencia de la lengua materna, puesto que, en el lenguaje coloquial en portugués, se suele emplear el pronombre de primera persona de forma redundante en el habla oral.

Vázquez (1991: 137) en referencia al uso redundante del pronombre personal con verbos conjugados lo señala como “el error más frecuente y fosilizable a nivel de producción oral”. Asimismo, explica que este error es uno de los primeros que aparecen “cuando tan solo se conoce el presente”. En el caso de sus informantes alemanes apunta que este error tiene su origen en su lengua nativa o en otra lengua extranjera (francés). Por último, en el análisis de Fernández López (1997) se identifica el uso innecesario de la forma pronominal sujeto —principalmente *yo* y *él/ella*— en los cuatro grupos de informantes, sobre todo en el segundo curso y, además, señala su origen en la interferencia de las lenguas maternas de los aprendices (Fernández López, 1997: 108-109).

En el último error, el informante interpreta el verbo *recordar* como pronominal, quizá debido a la transferencia negativa de la lengua materna, pues en portugués el verbo

*recordar* puede ser pronominal en ese contexto (Luft, 2012: 438). En general, los aprendices de español manifiestan una dificultad al sistematizar los verbos pronominales en la lengua meta. Como ejemplo de ello, Fernández López (1997: 254) identifica en sus muestras de interlengua escrita algunos errores de omisión y un uso innecesario de *se* en *caerse*, *atreverse*, *reírse* y *recordar*. Además, los registra como errores permanentes y apunta como una de las causas el “desconocimiento de la distinción entre el lexema con o sin *se*”.

Por lo tanto, la omisión del pronombre átono con función de complemento verbal es un error relevante en este grupo de estudiantes, pues persiste en diversos alumnos de distintos cursos, tanto en las muestras de interlengua escrita como en las de interlengua oral. Este error también fue registrado en otras investigaciones con brasileños y respaldan la dificultad que tiene este colectivo de aprendices. Pensamos que una de las causas de esa omisión generalizada se debe a la complejidad del paradigma de los pronombres complementos en el portugués de Brasil, que difiere al paradigma en español, en cuanto a las formas y usos, además de la inclinación del brasileño de omitir los pronombres átonos complementos. Asimismo, considerando las investigaciones citadas anteriormente, comprendemos que esta dificultad se manifiesta con otros grupos de aprendices que tienen como lengua materna el alemán o el japonés, y además somos conscientes de que el francés, como lengua materna, puede actuar positivamente a la hora de aprender el paradigma de los pronombres complementos en español.

### **3.2.4 Verbos**

El estudio de los verbos constituye un área que suele ser identificada como problemática para los aprendices de español como lengua extranjera. En el caso de los aprendices lusohablantes los errores con las estructuras verbales ocupan un lugar significativo en su interlengua. Es reseñable el papel que juega el portugués en el proceso de sistematización del uso de los verbos en español. Por un lado, existen muchas similitudes entre las formas verbales y los usos de los tiempos entre ambas lenguas, lo que puede impulsar un avance positivo en la interlengua. Por otro lado, muchos de estos errores están relacionados directa o indirectamente con la influencia del portugués.

En la siguiente tabla exponemos los errores en las formas verbales:



| Producción del alumno   | Forma correcta         |
|---|------------------------|
| 1. [...] el pintor mismo * <i>hablou</i> que [...] (TEI.1.1: línea 10)  | habló                  |
| 2. El título sugere que el cuadro fue el mejor vendido de Dr. Atl, pues la mujer que * <i>tenia comprado</i> [...] (TEI.1.2: línea 2) | había comprado         |
| 3. Porque su cuadro ficaria con una mujer a la que $\emptyset$ * <i>tenia gostado</i> mucho [...] (TEI.1.4: línea 7)                  | había gustado          |
| 4. Después de * $\emptyset$ <i>hecho</i> la facultad [...] (TEI.2.1: línea 7)   | haber hecho o<br>hacer |
| 5. [...] la situación vuelva a * <i>ocorrir</i> [...] (TEI.3.1: línea 2)  | ocurrir                |
| 6. Un ejemplo que * <i>ocorrio</i> conmigo [...] (TEI.3.1: línea 5)   | ocurrió                |
| 7. [...] en los que nos * <i>ocorre</i> [...] (TEI.3.2: línea 2)  | ocurre                 |
| 8. [...] y * <i>ocorrió</i> muchas cosas [...] (TEI.3.2: línea 6)   | ocurrieron             |
| 9. [...] quando erramos * <i>sofrimos</i> con nuestros erros [...] (TEI.3.1: línea 1)   | sufrimos               |
| 10. [...] * <i>partindo</i> de este punto [...] (TEI.2.1: línea 2)  | partiendo              |
| 11. [...] para empezar a trabajar * <i>impartindo</i> clases. (TEI.2.2: línea 13)   | impartiendo            |
| 12. [...] me quedaré * <i>departindo</i> clases [...] (TEI.2.5: línea 11)   | departiendo            |
| 13. [...] se yo * <i>hacer</i> con que lo sea. (TEI.2.5: línea 1)   | hago                   |
| 14. [...] ocasiono a que mucha gente * <i>evitarme</i> [...] (TEI.3.1: línea 6)   | me evitase             |
| 15. [...] es mejor que * <i>alejarme</i> de ella [...] (TEI.3.5: línea 6)   | me aleje               |
| 16. [...] yo no creio que es necesario que * <i>cometemos</i> un error [...] (TEI.3.4: línea 6)                                       | cometamos              |
| 17. [...] se la situación * <i>vuelva</i> a ocurrir [...] (TEI. 3.1: línea 2)   | vuelve                 |
| 18. [...] que no * <i>podrámos</i> cometerlos de nuevo. (TEI.3.5: línea 2)  | podamos                |
| 19. [...] y habilidad de * <i>se hacer</i> un cuadro [...] (TEI.1.2: línea 14)  | hacer                  |
| 20. Enseña $\emptyset$ los niños a * <i>seren</i> personas [...] (TEI.2.1 línea: 13)  | ser                    |

Tabla 19. Errores en las formas verbales

En el error 1, \**hablou*, el aprendiz manifiesta una dificultad para lograr la interiorización de las formas conjugadas del verbo *hablar*. Observamos que el aprendiz asimiló el radical *habl-*, pero no las desinencias correspondientes y por ello recurre a la lengua materna. En el intento que realiza el alumno para producir la forma verbal, une la raíz del verbo *hablar* a la desinencia de la 1ª persona del pretérito perfecto de indicativo

del portugués, *-ou*. Esta misma estrategia también fue identificada por Durão (2004: 127) en su investigación con aprendices brasileños del primer curso.

En los errores 2-3, *\*tenia comprado* y *\*tenia gostado*, se aprecia una interferencia con su lengua materna, porque en portugués ambos verbos auxiliares *ter* y *haver* se usan en la formación de los tiempos compuestos, aunque *haver* prácticamente está en desuso. Como confirma Melo Mesquita (2009: 328): “[e]m português os tempos compostos são constituídos de dois verbos o auxiliar *ter* ou, mais raramente, *haver* e o particípio do verbo principal”. De este modo, la forma verbal del pretérito perfecto compuesto del verbo *comprar* en portugués es *tinha comprado* o *havia comprado*. En español, la construcción de los tiempos compuestos difiere de la del portugués, pues tal y como indican la RAE y ASALE (2010 b: 50-51), “[l]as formas compuestas se construyen con el verbo auxiliar *haber* y el participio del verbo correspondiente, que es el auxiliado o principal”.

De esta forma, los aprendices transfieren la estructura de la formación de los tiempos compuestos en portugués —*ter* + *particípio*— a la construcción del pretérito pluscuamperfecto de indicativo en español. Además, en el caso del error *\*tenia gostado* el alumno usa el participio del verbo portugués *gostar*. Este es un error frecuente en la interlengua de lusófonos, pues Arias Méndez (2011), Torijano Pérez (2003), Durão (2004) y Da Silva Júnior (2010) también identificaron varios casos erróneos en el uso del verbo *tener* como verbo auxiliar en la formación de los tiempos compuestos. Concretamente, en la última investigación citada se señala como unos de los errores más frecuentes en el nivel intermedio.

En el error 4, *\*ø hecho*, el informante omite el verbo auxiliar *haber* antes del participio *hecho*. En portugués existe la estructura del infinitivo no personal, de forma que en este contexto sería válido el uso de la estructura *ter feito*. Así, como explica Melo Mesquita (2009: 343): “A forma composta do infitivo impessoal é usada para exprimir fatos concluídos: *foi bom ter assistido à apresentação de ontem*”. Ello sería lo equivalente a la estructura no personal compuesta *haber hecho* en español. Según la RAE y ASALE (2010 b: 493-494),

[s]e denominan formas no personales del verbo (también no conjugadas, no finitas, derivados verbales o verboides) el infinitivo (*amar*), el gerundio (*amando*) y el participio (*amado*). [...] El infinitivo y el gerundio admiten formas compuestas (*haber cantado* y *habiendo cantado*, respectivamente), de las que carece el participio. [...] Aporta el infinitivo compuesto o de perfecto (*haber amado*) un significado retrospectivo y perfectivo, es decir, alude a sucesos anteriores ya terminados.

Asimismo, para este contexto, en portugués también sería válido el uso del infinitivo *fazer*, al igual que ocurriría con el uso de *hacer* en español. Tal y como aclaran la RAE y ASALE (2010 b: 497):

el infinitivo simple puede alternar en español con el compuesto, con solo leves diferencias de significado, en los complementos de las categorías que expresan inherentemente significaciones de naturaleza retrospectiva, como en *después de* {llegar ~ haber llegado}; *culpable de* {recibir ~ haber recibido} *un soborno*; *gracias por* {venir ~ haber venido}.

Probablemente el aprendiz tenga dificultades en el uso del verbo auxiliar *haber* en la estructura del infinitivo compuesto *haber hecho* en español, haciendo uso únicamente del participio, lo que denota confusión y, por tanto, parece apuntar a la intención del aprendiz de utilizar la primera estructura sugerida para este error.

En los errores 5-8, *\*ocorrir*, *\*ocorrio*, *\*ocorre* y *\*ocorrió*, los aprendices interiorizaron las desinencias del verbo *ocurrir* (salvo por la tilde ausente en *\*-io*), pero no sistematizaron el radical *ocurr-*. Parece haber existido una interferencia con su lengua materna, pues el verbo análogo a *ocurrir* en portugués es *ocorrer*. De este modo, los aprendices unieron el radical *ocorr-* a las desinencias (*ir*, *io*, *e*, *ió*). En el caso de *\*ocorre* la desinencia *-e* coincide en ambas lenguas. Además, el alumno 3.2 comete un error de concordancia entre la persona de la forma verbal (singular: *\*ocorrió*) y la del sujeto (plural: *muchas cosas*), siendo igual en las dos lenguas esta regla de concordancia verbal.

En el error 9, *\*sofrimos*, el alumno consigue acertar la desinencia *-imos* correspondiente a la primera persona del plural del presente del indicativo en español, pero no asimila el radical, tal y como se pudo apreciar en los errores 4 y 5 de este mismo informante. Es probable que el alumno cometa este error por interferencia con su lengua materna, ya que la forma verbal del español —*sufrimos*— es equivalente a la forma verbal del portugués *sofremos*. Por lo tanto, el alumno une el radical de la lengua materna a la desinencia de la lengua meta, *sofr-* + *-imos*.

En los errores 10-12, *\*partindo*, *\*impartindo* y *\*departindo*, los aprendices no sistematizaron las formas en gerundio de los verbos *partir*, *impartir* y *departir*, quizás por interferencia con su lengua materna, pues en portugués se usa la desinencia *-indo* en las formas verbales del gerundio. En cambio, en español, como especifican la RAE y ASALE (2010 b: 50), “[I]a vocal temática no se altera en la formación de gerundios y

participios de la primera conjugación (*am-a-ndo, am-a-do*), pero toma la forma del diptongo *-ie-* en los gerundios de la segunda y la tercera (*tem-ie-ndo, part-ie-ndo*)”.

Torijano Pérez (2003) registra errores similares a estos tres últimos señalados y apunta también su origen en la divergencia morfológica entre ambas lenguas en cuanto al gerundio. Además, Torijano Pérez (2003: 311) destaca otros errores en el gerundio que consisten en “la traslación de otras formas portuguesas inexistentes en la L2 [segunda lengua]”, aclarando que este hecho resulta evidente en muchos otros casos hallados en su corpus.

Asimismo, Da Silva Júnior (2010) señala una cifra significativa de errores en la formación del gerundio en su análisis de errores de los niveles intermedios y superior. En su opinión hay dos motivos que subyacen a la producción de estos errores: la adaptación, es decir, el aprendiz emplea el radical del español con la terminación del portugués, y la transferencia directa del portugués al español (Da Silva Júnior, 2010: 358).

En los errores 13-15, *\*hacer*, *\*evitarme* y *\*alejarme*, los aprendices seleccionan las formas verbales en el infinitivo en vez de las formas conjugadas. Es posible que los aprendices no hayan interiorizado las formas conjugadas de los verbos *hacer*, *evitar* y *alejar* en el presente de indicativo, pretérito imperfecto y en el presente del subjuntivo. El pretérito imperfecto del subjuntivo en español presenta una doble posibilidad morfológica —*evitara, evitase*— y este rasgo puede dificultar la asimilación de las desinencias correspondientes a las formas conjugadas. Además, hay otra posible dificultad añadida para los aprendices lusohablantes, pues en portugués el pretérito imperfecto de subjuntivo se construye con las desinencias *-asse, -esse, -isso*. Sin embargo, las desinencias *-ara, -era, -ira* corresponden a un tiempo verbal inexistente en español, el *pretérito mais-que-perfeito* de indicativo.

Por ello, tomando en consideración lo anteriormente expuesto, debido a las características propias del pretérito imperfecto de subjuntivo en español y a la existencia de un tiempo verbal —solo en la lengua materna— que coincide en las desinencias con el imperfecto de subjuntivo de la lengua meta, quizás, los aprendices emplean la forma verbal en el infinitivo para lograr acertar por lo menos con el sentido del verbo *evitar*.

Los tres siguientes errores ejemplifican la dificultad en el uso del presente de indicativo y subjuntivo. En el error 16, *\*vuelva*, el aprendiz emplea el presente de subjuntivo cuando lo adecuado sería emplear el presente de indicativo. En el error 17, *\*cometemos*, el alumno usa el presente de indicativo en lugar del presente de subjuntivo. Es posible que el alumno no haya asimilado completamente las formas conjugadas del

verbo *cometer* en el presente del subjuntivo. No hemos apreciado una interferencia con su lengua materna, pues el verbo portugués *cometer* en la 3ª persona del plural del presente de subjuntivo tiene la misma forma que en español, *cometamos*. Además, puede ser que el estudiante presente dificultades a la hora de sistematizar los valores que puede expresar el modo subjuntivo en la lengua meta, pues en portugués el uso del subjuntivo es más limitado y existe una preferencia por el *infinitivo pessoal* que lo sustituye en muchas de sus funciones (Cunha y Cintra, 2013: 485-487). En el error 18, *\*podrámos*, el alumno no acierta la forma conjugada de *poder* en la 1ª persona del presente de subjuntivo. No hemos apreciado ninguna interferencia con su lengua materna, pues la forma verbal equivalente en portugués es *possamos*. Quizás podamos hablar de la existencia de una confusión con las desinencias verbales del futuro de indicativo en español.

También, en la investigación de Arias Méndez (2011) se identifican varios casos en los que los aprendices manifiestan dificultades a la hora de interiorizar las formas verbales y los valores del modo subjuntivo y, por ello, como explica Arias Méndez, los aprendices abusan de las formas en infinitivo y en presente (Arias Méndez, 2011: 181-182).

El uso del subjuntivo no es solo una dificultad característica de los aprendices lusohablantes, pues Vázquez (1991), en su análisis de errores con alumnos alemanes, identifica el subjuntivo como el área en la que más a menudo los aprendices usan la estrategia de evasión, de tal modo que tienden a sustituir el subjuntivo por el infinitivo (Vázquez, 1991: 96).

En los dos siguientes casos erróneos, dos informantes manifiestan dificultades en emplear correctamente el verbo *hacer*. En el error 19, *\*se hacer*, el alumno selecciona el verbo *hacer* como pronominal. No vemos indicios de interferencias con el verbo correspondiente portugués *fazer*. Según Ferreira (2010: 342-343) en el *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa* el verbo *fazer* es pronominal en el sentido de *tornar-se*, *transformar-se*, *fingir-se*: *fazer-se de bobo*. Es posible que el aprendiz no haya asimilado todos los significados del verbo *hacer* en español y haya pensado que puede aplicar una forma pronominal en este contexto. En el error 20, *\*seren*, el alumno flexiona el infinitivo *ser* a partir de *serem* la forma verbal del infinitivo personal de la 3ª persona del plural en portugués. En portugués existen dos formas para el infinitivo personal: una no flexionada (*cantar*, *dançar*) y otra flexionada (*cantares tu*, *cantarmos nós*, *cantardes vós*, *cantarem*

eles). El infinitivo flexionado es un tiempo verbal distintivo y característico del portugués con una alta frecuencia de uso. Melo Mesquita (2009: 344) explica así su empleo<sup>61</sup>:

O infinitivo pessoal é chamado de infinitivo flexionado e é empregado, geralmente, quando o sujeito está claro na oração, mesmo que não venha expresso: *seria interessante vocês **acordarem** mais cedo, meninos! Que tal irmos a pé daqui até lá?* A forma composta do infinitivo pessoal sugere que um fato foi concluído, possibilitando que outra ação pudesse ser executada: *por eles **terem acordado** mais cedo, podemos sair.*

De esta manera, la similitud entre el español y el portugués, y la falsa hipótesis de que existe el infinitivo conjugado en la lengua meta contribuyen al traspaso de la forma verbal de la lengua materna del aprendiz a la interlengua, que en este caso se manifiesta en la flexión del infinitivo en español. El uso literal del infinitivo flexionado o con adaptaciones (rasgos del español *-n*) es frecuente en la interlengua de los lusohablantes: *\*trabajarem, \*haceren, \*abandonarem, \*divertirmos, \*estarmos, \*hacerem* (Durão, 2004: 132; Arias Méndez, 2011: 189; Torijano Pérez, 2003: 308).

En resumen, en los errores de la tabla 19 apreciamos algunas dificultades que merecen ser destacadas. Por un lado, en los dos primeros cursos, observamos un problema al asimilar las desinencias correspondientes de las formas conjugadas de la lengua meta. Por otro lado, existe otro problema que se manifiesta en la construcción de los tiempos compuestos y de las formas del gerundio. En el tercer curso, vemos que la mayor dificultad consiste sobre todo en asimilar las formas en el infinitivo, principalmente en aquellos verbos que son similares morfológicamente —*ocurrir ~ ocorrer, sofrer ~ sofrer*— en ambas lenguas y en el uso de los presentes de indicativo y subjuntivo. Por ello, los alumnos tienden a transferir los radicales del portugués al español. Además, es reseñable la influencia del portugués como una de las causas más probables de estos errores en los verbos regulares.

Hemos comprobado que en la interlengua oral los aprendices también se observan dificultades al usar los verbos. A continuación, exponemos algunos casos:

- a) Él *\*llorou* sin parar toda la noche (I.1.5)
- b) *\*Llamou* muchas veces (I.2.5)

---

<sup>61</sup> Véase De Oliveira Barreira (2003: 81-110) para un estudio más detallado sobre el origen y uso del infinitivo portugués.

- c) Cuando llegó ya *\*tenía empezado* la discusión (I.2.3)
- d) Cuando llegamos ya *\*tenía salido* el difunto (I.3.2)
- e) Andaba *\*hacendo* gestos raros (I.3.3)
- f) Estaba *\*salindo* cuando el ladrón entró (I.3.4)
- g) Estaba *\*cosendo* cuando la policía llegó (I.3.5)
- h) Me encanta que *\*preguntas* (I.4.2)
- i) Es necesario que *\*aprendes* rápido (I.4.4)
- j) Aunque ella *\*habla* con el padre, él no le dejará estudiar (I.4.5)
- l) Había *\*aberto* la puerta (I.4.1)
- m) El caso fue *\*resolvido* (I.4.3)

Vemos que en las muestras de interlengua oral de los aprendices aparecen las mismas dificultades que hemos identificado en las muestras de interlengua escrita: empleo de las desinencias del portugués, errores en la construcción del pretérito pluscuamperfecto de indicativo, en las formas de gerundio y en el uso del presente de indicativo en vez de subjuntivo.

En los errores h) a j) resulta llamativa la repetición —en distintos alumnos del cuarto curso— del uso incorrecto del presente de indicativo en vez de subjuntivo. Por tanto, estos errores parecen indicar una dificultad por parte de aprendices lusohablantes —señalada anteriormente por otros investigadores— para sistematizar los usos del modo subjuntivo en español.

En los errores l) y m) los aprendices no interiorizaron los participios irregulares que presentan algunos verbos de la segunda y tercera conjugación en español, de modo que, la terminación *-ido* puede adquirir las terminaciones, *-so*, *-to* y *-cho*: *imprimir ~ imprimido/ impreso; cubrir ~ cubierto; hacer ~ hecho*. Es probable que en estos dos casos haya existido una interferencia con la lengua materna, pues los informantes emplean las formas del participio en portugués.

En español las irregularidades en la flexión verbal pueden ser vocálicas, consonánticas y mixtas. Así lo especifica Gómez Torrego (2002: 157):

Por diptongación de -e-, -i- tónicas en -ie-, y de -o-, -u- tónicas en -ue-.  
Ejemplos:

*pensar* → *pienso, piense...*  
*soltar* → *suelto, suelte...*

Por cierre de timbre vocálico, es decir, la -e pasa a -i-, la -o- pasa a -u- y la -a- pasa a -e-. Ejemplos:

*pedir* → *pi*do, *pi*da...  
*dormir* → *dur*mamos, *dur*máis...  
*caber* → *que*po, *que*pa...

Por cambio de consonante. Ejemplos:

*hacer* → *hago*  
*saber* → *supe*

Por adición de consonante. Ejemplos:

*conocer* → *conozco*  
*traer* → *traigo*

Por adición de vocal y de consonante. Ejemplos:

*andar* → *andu*ve, *andu*vier

Por supresión de algún elemento. Ejemplos:

*hacer* → *ha*(ce)ré  
*poner* → *pon*(e)dré

Por supresión de elemento vocálico y adición de elemento consonántico. Ejemplos:

*poner* → *pon*(e)**dré**  
*valer* → *val*(e)**dré**

Por presentar varias raíces: verbo *ir* (raíces: *i-*, *v-*, *fu-*) y verbo *ser* (raíces: *s-*, *e-* *fu-*, *er-*).

En la siguiente tabla recogemos los casos erróneos cometidos por todo el conjunto de aprendices en las formas verbales con irregularidades en la raíz:

| Producción del alumno  | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. El título <i>*sugere</i> que el cuadro [...] (TEL1.2: línea 1)                | sugiere          |
| 2. [...] el pintor <i>*prefere</i> vender [...] (TEL1.5: línea 2)                | prefiere         |
| 3. [...] se <i>*convirtió</i> en una de las mujeres [...] (TEL4.2: línea 4)      | convirtió        |
| 4. [...] que cometemos <i>*serven</i> de experiencias [...] (TEL3.5: línea 2)    | sirven           |
| 5. [...] y <i>*resuelve</i> comprar [...] (TEL1.5: línea:1)                      | resuelve         |
| 6. [...] $\emptyset$ <i>*recuerdamos</i> se la situación [...] (TEL3.1: línea 2) | recordamos       |
| 7. [...] no <i>*volvemos</i> más a errar. (TEL3.1: línea 2)                      | volvemos         |
| 8. <i>*Piensar</i> que seré profesor [...] (TEL2.3: línea 4)                     | pensar           |
| 9. [...] <i>*piensar</i> en la educación [...] (TEL2.3: línea 5)                 | pensar           |
| 10. [...] los profesores <i>*terán</i> su verdadero [...] (TEL2.3: línea 9)      | tendrán          |
| 11. [...] <i>*haceré</i> la cosecha de las frutas [...] (TEL2.4: línea 14)       | haré             |



|   |         |
|---|---------|
| 12. [...] que * <i>hacerá</i> parte de mi vida [...] (TEI.2.5: línea 11)          | hará    |
| 13. Todavía su novio * <i>vuelta</i> y ella tiene que [...] (TEI.4.4: línea 4)    | vuelve  |
| 14. [...] las personas * <i>queren</i> te dar um consejo [...] (TEI.3.4: línea 2) | quieren |
| 15. [...] contra la policía y a veces * <i>huyían</i> . (TEI.4.1: línea 8)        | huían   |

Tabla 20. Errores en los verbos con irregularidades en la raíz

En los errores 1-2, \**sugere* y \**prefere*, los alumnos omiten el diptongo *-ie-* de la forma verbal de la 3ª persona del singular del presente de indicativo de los verbos *sugerir* y *preferir*, respectivamente.

El verbo *sugerir* es un verbo irregular que presenta más de una alternancia vocálica. Manifiesta la alternancia /e/ ~ /ie/ (como en *sugerimos* ~ *sugiero*), pero presenta, además, el cierre vocálico /e/ ~ /i/ en el gerundio (*sugiriendo*), en la 1ª y 2ª personas del plural del presente de subjuntivo (*sugiramos*, *sugiráis*), en dos formas del pretérito perfecto simple (*sugirió*, *sugirieron*) y en las formas relacionadas del subjuntivo (*sugiera*, *sugiriese*, *sugiriere*). Al mismo grupo pertenecen los verbos terminados en *-entir*, como *mentir* > *mente* ~ *mintió*; *-erir*, como *preferir* > *prefiero* ~ *prefirió*; y *-ertir*, como *advertir* > *advierto* ~ *advirtió* (RAE y ASALE, 2009: 233).

Los verbos *sugerir* y *preferir* del portugués tienen la misma forma en el infinitivo que en español; sin embargo, no presentan la misma irregularidad. Melo Mesquita (2009: 376) explica “o *e* do radical, substituído por *i* na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, ocorre em todas as pessoas do presente do subjuntivo e nas formas derivadas do imperativo”.

En los errores 3-4, \**convertió* y \**serven*, los aprendices no asimilaron la irregularidad del cierre vocálico /e/ ~ /i/ que presentan los verbos *convertir* y *servir* en la tercera persona del singular del pretérito de indicativo y en la tercera persona del plural del presente de indicativo, respectivamente. El verbo *convertir* sigue el paradigma del verbo *sentir*, como determinan la RAE y ASALE (2010 b: 62):

manifiesta la alternancia /e/ ~ /ié/ (como en *sentimos* ~ *siento*), pero presenta, además, el cierre vocálico /e/ ~ /i/ en el gerundio (*sintiendo*), en la 1ª y 2ª personas del plural del presente de subjuntivo (*sintamos*, *sintáis*), en dos formas del pretérito perfecto simple (*sintió*, *sintieron*) y en las formas relacionadas del subjuntivo (*sintiera*, *sintiese*, *sintiere*).

A su vez, el verbo *servir* sigue la misma alternancia vocálica del verbo *pedir* en las formas del singular y en la 3ª persona del plural del presente de indicativo; en el presente de subjuntivo; en las terceras personas del singular y plural del pretérito de indicativo; en el pretérito y futuro de subjuntivo; en las formas del singular y en la 3ª persona del plural de imperativo y en el gerundio (RAE y ASALE, 2010 b: 86).

Por tanto, en estos cuatro primeros errores los alumnos no interiorizaron las formas de los verbos irregulares en español, quizá por causas interlingüísticas debido la interferencia de las formas verbales del portugués —*sugere, prefere, converteu y servem*—, sin descartar, no obstante, razones intralingüísticas.

En los errores 5-7, *\*resuelve, \*recuerdamos* y *\*vuelvemos*, los alumnos no asimilaron plenamente la irregularidad vocálica que presentan estos verbos. En *\*resuelve* el informante omite el diptongo *-ue-* de la 3ª persona del singular del presente de indicativo. Este verbo presenta la alternancia vocálica en el presente de indicativo y subjuntivo —salvo en la 1ª y 2ª persona del plural—, así como en el imperativo afirmativo y negativo. Como confirman la RAE y ASALE (2009: 230), “al modelo de *mover*, que muestra la alternancia /o/ ~ /ue/ con los verbos de la segunda conjugación, pertenecen los verbos terminados en los segmentos *-ocer, -oler, -olver, -order* y *-over*”. Podemos observar que este aprendiz podría tener una cierta noción de que el verbo en cuestión es irregular, pues se acerca a la forma verbal correcta, faltando añadir la *e* al diptongo *-ue-*.

En los dos siguientes errores, *\*recuerdamos* y *\*vuelvemos*, el informante generaliza la irregularidad de la alternancia vocálica /o/ ~ /ue/ a la 1ª persona del plural del presente de indicativo. El verbo *recordar* pertenece al paradigma de *contar ~ cuento*, por tanto, presenta la alternancia vocálica /o/ ~ /ué/ en la 1ª, 2ª y 3ª personas del singular y en la 3ª persona del plural del presente del indicativo y subjuntivo, y en la 2ª y 3ª personas del imperativo (RAE y ASALE, 2010 b: 61).

En los errores 8-9, *\*piensar*, el alumno conoce que el verbo *pensar* es irregular, pero no interiorizó completamente su irregularidad. Este verbo sigue el modelo del verbo *acertar* y, como indican la RAE y ASALE (2010 b: 61), “se produce la diptongación que muestra la alternancia /e/ ~ /ie/ en todas las formas del singular y en la 3ª persona del plural del presente de indicativo y del presente de subjuntivo, y en la 2ª persona del singular del imperativo no voseante”. Por consiguiente, estamos ante un caso de hipergeneralización, pues el alumno aplica la irregularidad que presentan algunas formas conjugadas de *pensar* a la forma en el infinitivo.

En el error 10, \**terán*, el aprendiz no asimiló la forma verbal en el infinitivo, *tener*, que además es un verbo irregular. Por ello, recurre a la lengua materna, empleando el radical del verbo portugués *ter* y uniéndolo a la desinencia *-án*, correspondiente a la 3ª persona del plural del futuro simple de los verbos regulares.

En los errores 11-12, \**haceré* y \**hacerá*, al contrario que en el error 10, los aprendices parecen conocer la forma verbal en el infinitivo *hacer*, pero sin haber asimilado que es un verbo irregular. Por tanto, unen el radical *hacer* a las desinencias *-é* y *-á* correspondientes a la 1ª y 3ª personas del singular del futuro de los verbos regulares.

En el error 13, \**vuelta*, el aprendiz parece saber que este verbo tiene una irregularidad *—/o/ ~ /ue/—*, pero es evidente que no consiguió interiorizar las formas conjugadas. En el intento de producir la forma correcta en español, quizás recurre a la lengua materna, pues el verbo correspondiente a *volver* en portugués es *voltar*. Creemos que el aprendiz une *vuel-* + *-ta*. Esta última terminación procede de *voltar* en la 3ª persona del singular de indicativo, *volta*.

En el error 14, \**queren*, el alumno no interiorizó la alternancia vocálica */e/ ~ /ie/* que afecta a la 3ª persona del plural del presente de indicativo. El verbo *querer* presenta alternancias de diptongación y cierre vocálico *querer ~ quiero ~ quise*, además de otras anomalías: pretérito fuerte *quise*, y futuro y condicional irregulares *querré* y *querría* (RAE y ASALE 2010 b: 62).

En el error 15, \**huyían*, el estudiante generaliza la irregularidad *—i ~ y—* en la 3ª persona del plural del pretérito imperfecto de indicativo. El verbo *huir* sigue el mismo paradigma del verbo *construir* y manifiesta esta irregularidad en las formas del singular y en la 3ª persona del plural del presente de indicativo, en el presente de subjuntivo, en las terceras personas del singular y plural del pretérito de indicativo, en el pretérito y futuro de subjuntivo, en las formas del singular y en la 3ª persona del plural del imperativo y en el gerundio (RAE y ASALE, 2010 b: 81). Además, sobre esta irregularidad Alarcos Llorach (2000: 178) explica:

Aunque en verbos como *huir*, *construir*, *concluir* (y demás acabados en *-uir*) se suele considerar la alternancia *u-uy* como irregularidad por «interposición de consonante», parece más simple postular en el verbo *huir* una raíz */uy/* que se modifica por motivos de combinación fonológica. El fonema final de la raíz */y/* se conserva delante de las terminaciones que carecen de */i/* silábica inicial: así en *huy-o*, *huy-es*, *huy-a*, *huy-amos*; pero ese fonema absorbe la */i/* semiconsonante inicial de las otras terminaciones, como en *huyó*, *huyeras*, *huyendo* (en lugar de *huy-ió*, *huy-ieras*, *huy-iendo*); finalmente, la consonante palatal */y/* queda fundida en la */i/* silábica que comienza la terminación en

huimos, huís, huía, huiste, huirá (por *huy-imos, huy-ís, huy-ía, huy-isteis, huy-irá*).

Al comparar los casos erróneos de nuestros informantes con los registrados en los análisis de errores de lusohablantes en Arias Méndez (2011: 199), Durão (2004: 124-126), Da Silva Júnior (2010: 390-391) y Torijano Pérez (2003: 275), hemos observado que estos errores son típicos en la interlengua de este colectivo de aprendices y que se producen principalmente por los siguientes contextos:

- Inaplicación de la irregularidad: los aprendices no interiorizaron que muchos verbos en español sufren una alteración vocálica —/e/ ~ /ie/ y /o/ ~ /ue/— en la última vocal de la raíz cuando esta es tónica y en la mayoría de los casos la vocal afectada se transforma en diptongo. De este modo, los alumnos no atienden a esta irregularidad y producen formas verbales incorrectas monoptongadas a partir, en muchos casos, del paradigma verbal del portugués.

- Sobregeneralización de paradigma: durante el proceso de sistematización del paradigma de los verbos irregulares y debido a la falta de interiorización completa de sus formas, los estudiantes atribuyen irregularidades —diptongos *ie* y *ue*— a formas verbales que no las poseen.

Con relación a los errores verbales que persisten en el último curso, si comparamos el análisis de errores de Fernández López (1997) al de Da Silva Júnior (2010) y al nuestro, apreciamos una diferencia en torno a la persistencia del error. Mientras que Fernández (2005: 254) considera que los errores en las formas verbales irregulares, como la inaplicación de la irregularidad vocálica —/e/ ~ /ie/, /o/ ~ /ue/ y /e/ ~ /i/—, son errores transitorios; en cambio, en los otros dos análisis con aprendices brasileños, se les atribuye la condición de permanentes en el nivel avanzado.

En las expresiones orales de nuestros informantes, hemos registrado también errores en verbos que presentan irregularidades en contextos similares a los de las expresiones escritas. A continuación, exponemos algunos casos:

- a) \**Empienzaba* la guerra (I.1.1)
- b) Quería \**vuelver* pronto a su casa (I.1.2)
- c) Se \**encuentra* muy enfermo (I.1.3)

- d) \**Eligí* estudiar español (I.1.4)
- e) \**Piensaba* que era correcto (I.1.5)
- f) Yo \**entendo* que (I.2.1)
- g) \**Pedieron* la bendición (I.2.2)
- h) \**Comenzó* una pelea (I.2.3)
- i) \**Solen* tener siempre problemas (I.2.5)
- j) \**Apriendo* mucho escuchando música (I.3.1)
- k) \**Pedió* perdón (I.3.2)
- l) \**Prefiro* estudiar en casa (I.3.3)
- m) \**Sentió* que moría (I.3.4)
- n) Se \**acuerdó* de su niñez (I.4.1)
- o) \**Vuelveron* a casa pronto (I.4.2)
- p) \**Eligí* este tema (I.4.4)

Por lo tanto, los errores en los verbos con irregularidades en la raíz pueden ser de carácter intralingüístico debido a la falta de plena interiorización de las formas verbales irregulares en español, pero también se les podría atribuir una explicación interlingüística, pues el paradigma de los verbos irregulares es distinto en ambas lenguas.

### 3.2.5 Preposiciones

#### a) Omisión de la preposición *a*

En español, se usa la preposición *a* para introducir un complemento directo referido a persona, animal o cosa personificada, sobre todo si están determinados. Así, la RAE y ASALE (2009: 2633) afirman que: “[I]a preposición *a* aparece de forma característica cuando el objeto directo nominal designa una o varias personas y es definido. Es, pues, necesaria en *He visto a tu hermano*, y se rechaza en *He visto tu paraguas*”. En cambio, en portugués, no se usa en ninguno de estos casos la preposición *a* delante del objeto directo:

*Vi o Alex no teatro* → *Vi a Alex en el teatro.*

*Conheço sua vizinha há muito tempo* → *Conozco a su vecina desde hace mucho.*

*Dom Quixote cavalgava o Rocinante* → *Don Quijote cabalgaba a Rocinante.*

Sin embargo, existen casos en los que el complemento directo puede aparecer precedido de preposición<sup>62</sup>. En esta cuestión, Melo Mesquita (2009: 485-486) apunta:

1. Com pronome pessoal oblíquo tônico:  
*Não a ti, Cristo, odeio ou menosprezo.*
2. Com o pronome *quem*, desde que o antecedente esteja expreso:  
*A senhora a quem cumprimentara era a esposa do tenente-coronel Veiga.*  
Se o antecedente do pronome não estiver expreso, não é obrigatória a utilização da preposição:  
*Não soube a quem cumprimentar primeiro. Não soube quem cumprimentar primeiro.*
3. Quando precisamos assegurar a clareza da frase, evitando que o objeto direto seja tomado como sujeito, impedindo construções ambíguas:  
*Convence, enfim ao pai o filho amado.*  
*Na confusão beijou o namorado ao pai da moça.*
4. Em expressões de reciprocidade, para garantir a clareza e a eufonia da frase:  
*Os parceiros do barão acusaram-se uns aos outros.*  
*As companheiras convidavam-se umas às outras.*

Otro contexto con una diferencia en el uso de la preposición *a* entre ambas lenguas es en la perífrasis de infinitivo. En español, la preposición *a* forma con el verbo *ir* (*ir + a + infinitivo*) una perífrasis verbal de infinitivo, que puede expresar idea de futuro, de acuerdo con la intención del hablante o con el contexto. A este respecto la RAE y ASALE (2010 b: 541) explican que: “[e]l valor fundamental de esa perífrasis es temporal. Expresa posterioridad, tanto desde el momento de habla, en competencia con el futuro (*Voy a estudiar; Van a ponerse de acuerdo; Va a llover*), como respecto de un momento anterior [...]”. Sin embargo, en portugués la preposición *a* está ausente y, así pues, sigue el modelo verbo *ir + infinitivo*.

A continuación, exponemos los errores sintácticos de omisión de la preposición *a* como marcador de objeto directo y en la perífrasis de infinitivo:

| Producción de los alumnos  | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] mirando * $\emptyset$ <i>el</i> pintor [...] (TEI.1.5: línea 6)   | al               |
| 2. [...] ella vá * $\emptyset$ hacer una facultad. (TEI.2.1: línea 3)  | a                |
| 3. Enseña * $\emptyset$ los niños a serem personas [...] (TEI.2.1: línea 13)   | a                |
| 4. [...] los padres educar * $\emptyset$ los hijos y los hijos obedecer * $\emptyset$ los padres. (TEI.2.2: línea 7) | a                |

<sup>62</sup> Véase Cegalla (2008: 350-351) y Bechara (2004: 418-419) para los usos facultativos de la preposición *a* ante el complemento directo.

|  |    |
|--|----|
| 5. [...] para que pueda ayudar * $\emptyset$ los otros. (TEI.2.5: línea 5)         | a  |
| 6. [...] porque vá * $\emptyset$ ser una cosa [...] (TEI.2.5: línea 11)            | a  |
| 7. [...] va * $\emptyset$ aprender [...] (TEI.3.2: línea 3)                        | a  |
| 8. [...] habla que va * $\emptyset$ se entregar [...] (TEI.4.3: línea 11)          | a  |
| 9. [...] pero conoce * $\emptyset$ un hombre muy caliente [...] (TEI.4.4: línea 3) | a  |
| 10 [...] conoce * $\emptyset$ el amante de su hermana [...] (TEI.4.3: línea 12)    | al |

Tabla 21. Errores de omisión de preposición *a*

La repetición de los errores en los cuatro cursos indica que el empleo de la preposición *a* es una dificultad importante para los estudiantes y que puede tener su origen en la interferencia con la lengua materna, pues hemos verificado que existen diferencias entre ambas lenguas en cuanto a su uso en los contextos expuestos en la tabla 21. Por tanto, debido a estas divergencias, la omisión general de la preposición podría indicar una transposición de uso del portugués al español.

Sin embargo, querríamos señalar que, en el cuarto error, en cuanto a la regencia, el verbo portugués *obedecer* es transitivo indirecto y exige la preposición *a*, pues como explica Cegalla (2008: 503), “constrói-se, modernamente, com objeto indireto: *Os filhos obedecem aos pais*”, aunque también aclara que “autores modernos constroem o verbo *obedecer* também como objeto direto: *Eu devia obedecer minha mãe em tudo*”. Luft (2012: 380) reconoce ambas regencias: “*obedecer a alguém (obedecer-lhe)* e *obedecer alguém (obedecê-lo)*. Em linguagem culta formal, ainda se recomenda a primeira construção: *obedecer-lhe*”.

Hemos comprobado en el análisis de errores de brasileños en Durão (2004: 141) la presencia de varios errores de omisión de la preposición *a* con el complemento directo de personas personificadas. Igualmente, Torijano Pérez (2003: 338-339) identifica abundantes errores de omisión de la preposición *a*, en primer lugar, introduciendo el complemento directo y, en segundo lugar, cuando precede a infinitivos en las perífrasis que son complementos de verbos de movimiento, real o figurado. Concluye que esas dos situaciones son susceptibles de fosilizarse más intensamente.

Nos parece oportuno mencionar la investigación de Arcos Pavón (2009: 275) sobre la interlengua escrita de aprendices brasileños de nivel avanzado y, en particular, una prueba específica sobre el uso de la preposición *a* en la perífrasis de futuro *ir* + infinitivo, pues concluye que la mitad de los informantes continúan cometiendo el mismo error y, ante su frecuencia, afirma que es un caso de fosilización. También Da Silva Júnior (2010:

396) identificó en su corpus de interlengua escrita de aprendices brasileños de nivel avanzado la permanencia de casos de omisión de *a* en las perífrasis de futuro y con complemento directo.

En cuanto a los aprendices portugueses, Arias Méndez (2011) registra la omisión de la preposición *a* como una de las áreas con más tendencia a la fosilización, cuando introduce el complemento directo de persona y en la perífrasis *ir + a + infinitivo*. Arias Méndez indica que, además de ser errores interlingüísticos, pueden también tener su causa en la falta de instrucción específica, que explicaría que los aprendices realizasen una transferencia de los usos adquiridos en portugués al español (Arias Méndez, 2011: 170-171).

La dificultad para sistematizar los usos de la preposición *a* no es solo un rasgo de la interlengua de aprendices brasileños y portugueses, pues Fernández López (1997) señala en su análisis que es esta preposición la que presenta una mayor cifra de errores. De entre ellos, los problemas más representativos son el uso-omisión de la preposición ante el complemento directo de persona y el uso-omisión con verbos de movimiento. En cuanto a la omisión y al uso innecesario de la preposición *a* con complemento directo destaca el grupo árabe, aprendices para los que podría ser un error fosilizable. En referencia al uso y omisión de la preposición *a* con verbos de movimiento se observa que el grupo francés tiene una tendencia a la fosilización (Fernández López, 1997: 164-165).

A su vez, Vázquez (1991), en su corpus de lengua escrita con aprendices alemanes, se identifican errores con la preposición *a*. De modo similar a lo expuesto en las otras investigaciones citadas anteriormente, también encuentra la omisión de *a* con complementos directos “¿*Conoce ø García Márquez?*” y con la perífrasis de futuro “*El semestre próximo vamos ø leer literatura latinoamericana*”. Explica que estos errores ocurren porque los aprendices no observan los rasgos particulares de la lengua meta. Sin embargo, la investigadora señala como error fosilizable para los aprendices alemanes la adición innecesaria de la preposición *a* con los infinitivos, “*Uno de los campesinos decide a escribir una carta*”. Explica que la causa de este error está en su lengua materna, donde todos los infinitivos, salvo los modales, van precedidos por una preposición (Vázquez, 1991: 34, 187).



## b) Selección de la preposición *para*

En los estudios que se centran en el uso de las preposiciones en español, por parte de aprendices brasileños, se ha destacado la preposición *para* como una de las que presenta una mayor dificultad de sistematización. Una de las principales causas que puede inducir al error en el uso de esta preposición es la interferencia del portugués.

En español, la RAE y ASALE (2010 b: 569) determinan los usos de la preposición *para*:

La preposición *para* expresa DESTINO en el sentido físico y también en el figurado. En el primero introduce complementos que expresan el límite de un movimiento, como en *Voy para mi casa* o *Ya viene para acá*, y también el límite temporal prospectivo en el que se supone que algo sucederá, como en *Lo tendré preparado para el martes*. El más característico de sus sentidos figurados es el de FINALIDAD o PROPÓSITO (*Salí para despejarme*), que puede usarse discursivamente para justificar o matizar un aserto: *Para ser justos, esto no es del todo cierto*. Cercanos a los de destino están también los sentidos de UTILIDAD o SERVICIO (*tiempo para descansar, pastillas para la garganta, cuadernos para pintar, lectura para el viaje*), ORIENTACIÓN (*Estudia para médico*) y DESTINATARIO (*Lo compré para ella*).

En portugués, Ferreira (2010: 562) en el diccionario *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa* cita algunos usos de la preposición *para*:

1. Exprime sentimento, julgamento, opinião de alguém a respeito de outrem ou de algo: **Para** ela, o amor era uma ilusão.
2. Exprime o lugar para onde alguém se dirige, sobretudo com ânimo de permanência: Foi **para** a Bahía.
3. Inicia orações com a ideia de fim: Ficou sozinho **para** trabalhar.

A su vez, Torijano Pérez (2003: 351) para expresar más claramente el uso polivalente de la preposición *para* en portugués cita los siguientes ejemplos con sus respectivas traducciones al español:

*E mudou-se para O Rio* → *Y se mudó a Río de Janeiro*  
*De um momento para outro* → *De un momento a otro*  
*Aumentou de cem para mil* → *Aumentó de cien a mil*  
*Ela ligou para mim* → *Ella me llamó por teléfono*  
*Vou dizer uma coisa para vocês* → *Voy a decirlos/les una cosa*  
*Tente explicar isso para a su mulher antes que ela peça para voçê assinar o divórcio* → *Intente explicárselo a su mujer antes de que le pida el divorcio*

De esta forma, Torijano Pérez (2003: 351-352), en su análisis con respecto a la elección equivocada de la preposición *para*, registra “una frecuencia superior a cualquiera de todas las demás” preposiciones presentes en su corpus. También destaca una característica relevante del portugués de Brasil que consiste en el uso generalizado de la preposición *para* o *pra* en contextos donde el hispanohablante usaría otras preposiciones, como *a*, *hacia*, o ninguna.

Por tanto, la interiorización del uso de la preposición *para* en español resulta ser un área problemática para los aprendices brasileños. Por una parte, las divergencias existentes entre el español y el portugués, en cuanto a los distintos sentidos que puede expresar la preposición *para*, pueden inducir a errores y, por otra parte, la diferencia en el régimen verbal entre ambas lenguas podría también originar errores en el uso de las preposiciones en español.

A continuación, exponemos los errores sintácticos de selección incorrecta de la preposición *para* en vez de *a* como marcador de objeto indirecto y marcador sintáctico para indicar finalidad y destino:

| Producción de los alumnos   | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] el pintor prefere venderø <i>*para</i> la mujer [...] (TEI.1.5: línea 2) | a                |
| 2. [...] contribuye <i>*para</i> la formación de [...] (TEI.2.1: línea 14)        | a                |
| 3. [...] viajaré <i>*para</i> la finca de mis padres [...] (TEI.2.4: línea 7)     | a                |
| 4. [...] pero vuelve <i>*para</i> casa [...] (TEI.4.3: línea 12)                  | a                |

Tabla 22. Errores de selección de la preposición *para*

Hay algunos verbos que en ambas lenguas presentan similitudes en la morfología, en la semántica y en el régimen verbal. Por ello, en estos casos se daría una transferencia positiva de la lengua materna.

En el caso del primer error, podría haberse producido esa transferencia positiva, pero no fue el caso. El verbo portugués *vender* también puede regir la preposición *a*: “*Meu vizinho vendeu a casa (a um médico) (por cem milhões, por uma pequena fortuna)*” (Luft, 2012: 528). Así pues, puede que el alumno presente dificultades en el empleo de la preposición *a* incluso en portugués, porque lo más acertado en su lengua materna sería

usar, al igual que en español<sup>63</sup>, la preposición *a*, *o pintor prefere vendê-lo à mulher*. También podría haber sucedido que el alumno perciba la lengua meta “diferente” a la lengua materna y haya optado incorrectamente por *para*.

Aunque algunos verbos sean iguales o semejantes morfológicamente en ambas lenguas divergen en la regencia verbal. Como ejemplo de ello cabe mencionar: *apoiar-se a* (port.) → *apoyarse en* (esp.); *convidar para* (port.) → *convidar a* (esp.); *insistir para* (port.) → *insistir en/sobre* (esp.)<sup>64</sup>. Por lo tanto, la interferencia con el portugués podría ser una causa de los demás errores señalados en la tabla anterior y que especificamos a continuación.

En el error 2, el verbo portugués *contribuir* es transitivo indirecto y puede regir en este caso las preposiciones *para* o *a*: “*O centralismo administrativo contribuiu para a (ou à) ruína da empresa. Contribuiu a (ou para) deteriorá-la*” (Luft, 2012: 150). En español, como explica el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), el complemento de finalidad de *contribuir* debe ir introducido por *a*: “*Él nunca ha contribuido mucho al mantenimiento de Rosalinda*”.

En el error 3, el verbo portugués *viajar* puede ser intransitivo o transitivo indirecto y rige las preposiciones *de* o *para*: “*Ela gosta de viajar*”; “*Viajou para o Rio de Janeiro*”. Es también transitivo directo con el sentido de “percorrer em viagem ou viagens; andar (por): *viajar (pel)a Europa, viajar (por) terras distantes, viajar (pel)o Brasil*” (Luft 2012: 531). En español, el verbo *viajar* expresa movimiento y debe usarse con la preposición *a* como aclaran la RAE y ASALE (2010 b: 690):

La preposición *a* introduce complemento de régimen de los predicados que denotan DESTINO, así como el LÍMITE de alguna acción dirigida. Destacan en este grupo los predicados de movimiento, sean verbos —*aproximar(se), ascender, caer(se), descender, ir(se), llegar, salir, saltar, trepar, venir, volver(se)*, etc.— o sustantivos relacionados con ellos (*ascenso, caída, descenso, ida, llegada, salida, salto, vuelta*).

En el 4 error, el verbo portugués *voltar* puede ser regido por las preposiciones *de*, *a*, *para* y *em*: “*Ele já voltou (da Europa)*”, “*Voltou para casa*”, “*Voltou ao país*”. En el portugués coloquial de Brasil se usa también —como ocurre con otros verbos de

---

<sup>63</sup> En este contexto de la expresión escrita del informante 1.5, aunque entendemos que el verbo *vender* en español también puede ser regido por la preposición *para*, siempre y cuando la usemos como marcador de destinatario y no de objeto indirecto, como entendemos que ocurre en este caso.

<sup>64</sup> Véase De Sousa Pereira (2011) para un estudio más detallado sobre el régimen verbal en el portugués de Brasil y el español peninsular.

movimiento— la preposición *em* en lugar de *a* y *para*: “*Voltou em casa*”, “*Voltar na Praia*” (Luft 2012: 536). Como ejemplo de esta preferencia por la preposición *em* con verbos de movimiento, podemos observar que en la investigación de Arcos Pavón (2009), en una prueba escrita con aprendices de todos los niveles —elemental, intermedio y avanzado— que exigía el uso de la preposición *a* en la estructura *ir* + complemento circunstancial de lugar, se identificó una cifra significativa de errores donde los aprendices optaron por la preposición *em*. En el nivel avanzado esta cifra fue algo menor, pero aumentaron los errores de omisión de la preposición *a*. Asimismo, Da Silva Júnior (2010: 199,322), de modo similar a Arcos Pavón (2009), en su análisis con aprendices brasileños de niveles intermedio y avanzado registra casos erróneos de elección de la preposición *em* con el verbo de movimiento *llegar*: “*Llegué em Salamanca en junio deste ano*”, “*La llegada en Paris ya fue perfecta*”.

Así, en portugués con los verbos de movimiento como *ir*, *viajar*, *vir* y *voltar* se pueden usar las preposiciones *a* o *para*<sup>65</sup>. Se usa la preposición *a* cuando el movimiento es de corta duración: “*Eu vou a casa e volto ao trabalho*”. Se usa la preposición *para* cuando el movimiento es de larga duración: “*Eu volto para a Suécia, no próximo ano*” (Oliveira, Ballmann y Coelho, 2006: 43).

Por tanto, en los últimos errores, “*viajaré \*para la finca*” y “*vuelve \*para casa*”, los aprendices seleccionan la preposición *para* en un contexto en el que —incluso en portugués— lo acertado sería usar la preposición *a*, pues entendemos que ambos contextos tienen un significado temporal de breve permanencia o de un retorno próximo. Es probable que, tal y como señala Da Silva Júnior (2010: 198), estos errores interlingüísticos estén motivados por el hecho de que “en portugués, en la lengua coloquial, se prefiere el uso de la preposición *para* en vez de *a*”.

Con relación al uso de las preposiciones en las expresiones orales de nuestros informantes identificamos varios casos erróneos de omisión, adición y selección incorrecta de preposiciones. Como muestra de ello exponemos los siguientes ejemplos:

- a) Fueron  $\emptyset$  pasar unas vacaciones (I.1.1)
- b) Fue  $\emptyset$  buscar unas prendas (I.3.4)
- c) Miró  $\emptyset$  la viuda (I.2.4)

---

<sup>65</sup> Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1994: 51) apuntan que algunos verbos que indican movimiento como *caminhar*, *continuar*, *fugir*, *navegar*, *partir*, *prosseguir*, *seguir*, etc. se usan casi exclusivamente con la preposición *para*.

- d) Abrazó  $\emptyset$  su hijo muerto (I. 4.1)
- e) \**En* el sábado salgo (I.2.3)
- f) \**En* el día 7 de septiembre (I.3.1)
- g) El artista nació \**en* 25 de octubre de 1881 (I.4.2)
- h) La mujer se dirigió \**para* la puerta principal (I.3.3)
- i) Yo fui \**para* el mercado (I.4.4)
- j) Fuimos de vacaciones \**para* Curitiba (I.3.5)
- k) Llegamos \**en* Granada por la noche (I.4.5)
- l) Yo y mi novia venimos \**de* bus (I.1.3)
- m) Llegó \**de* auto (I.2.3)
- n) Fuimos \**de* tren (I.4.2)
- o) Fui \**de* autobús (I.4.4)

En los cuatro primeros errores, comprobamos que la omisión de la preposición *a* tanto en la perífrasis de infinitivo como introduciendo complemento directo se encuentra también presente en las muestras de interlengua oral de aprendices de los cuatro cursos.

En los errores e) a g) identificamos la adición innecesaria de la preposición *en*. Es muy probable que estos errores sean interlingüísticos, pues en portugués se usa la preposición *em* —o las contracciones *no*, *nas*, *nesta*, *nessa*, *nisto*, etc.— para expresar el tiempo cronológico con los días de la semana y fechas (Oliveira, Ballmann y Coelho, 2006: 39). También Ferreira Montero y Pereira Zagalo (2003: 81) aclaran que

para expresar la puntualidad del hecho, el portugués usa la contracción de la preposición *em* + artículo definido singular seguida del día de la semana: **No** sábado ficamos *em* casa. El español, en cambio, usa el artículo definido singular: **El** sábado nos quedamos *en* casa.

Arcos Pavón (2009: 313) en su análisis de interlengua oral de aprendices brasileños de nivel avanzado contabilizó un 30% de casos erróneos en el uso de la estructura *en* + *el* para indicar una fecha concreta y lo señala como un error fosilizado.

Aunque hemos localizado este error solo en las muestras de lengua oral, Torijano Pérez (2003: 344) identifica en sus análisis de errores una relevante frecuencia del error en su *corpus* de interlengua escrita, que explica como una transferencia del modelo del portugués para la expresión de tiempo cronológico —*em* y sus contracciones + día, mes, año, etc.— al español. Además, en la investigación de Fernández López (1997: 166), en

referencia al uso de la preposición *en*, se señala que el uso innecesario en estructuras temporales es uno de los errores que ofrece más resistencia.

En el error h), “la mujer se dirigió *\*para* la puerta principal”, el alumno emplea *para* en el sentido de dirección siguiendo el valor que puede expresar esta preposición en su lengua materna; “*cientistas vão fazer uma expedição para a Antártida*” (Melo Mesquita, 2009: 412). En español, para expresar dirección se pueden usar las preposiciones *a* y *hacia*, esta última inexistente en portugués. De este modo, el estudiante (3.3) no logró la interiorización de las preposiciones *a/hacia* y probablemente haya recurrido al significado de la preposición *para* en portugués en el sentido de dirección y la emplea en español. Por tanto, como aclara Da Silva Júnior (2010: 196) en su análisis de errores con brasileños universitarios en el nivel superior, “la preposición *para* utilizada en portugués, parece responder, además de a su propio valor, a las exigencias de uso de las preposiciones *a* y *hacia*”. Asimismo, Arcos Pavón (2009: 277) en su muestra de interlengua escrita de aprendices brasileños en el nivel avanzado identifica un 50% de casos erróneos de elección de la preposición *para* en vez de *hacia* y afirma que este es un caso de influencia de la lengua materna en la lengua meta.

En los errores i) y j), “Yo fui *\*para* el mercado” y “Fuimos de vacaciones *\*para* Curitiba”, los alumnos no sistematizaron las diferencias en el uso de las preposiciones *a* y *para* como régimen del verbo de movimiento *ir*. En estos casos lo acertado sería usar la preposición *a*, pues la frase tiene un significado de breve permanencia. Este es otro ejemplo que puede representar una tendencia de los aprendices lusohablantes a generalizar el uso de la preposición *para*.

En el error k), “Llegamos *\*en* Granada por la noche”, se trata de un ejemplo — de manera similar a lo registrado en otros análisis con brasileños, Arcos Pavón (2009), Da Silva Júnior (2010) y Torijano Pérez (2003)— de interferencia del portugués coloquial de Brasil en el uso de la preposición *en* por *a* con verbos de movimiento.

En cuanto a los cuatro últimos errores de selección de la preposición *de* en vez de *en* para indicar un medio de transporte, Arcos Pavón (2009: 311-312) en su análisis de errores concluye:

Este tipo de error es sin duda una fosilización si tenemos en cuenta que se trata de un nivel superior y que la estructura corresponde al nivel básico, por tanto, este rasgo lingüístico se ha estabilizado en la interlengua del estudiante y como resultado, conduce al mal uso de la lengua meta.

Igualmente, Fernández López (1997) registra en los cuatro grupos de aprendices la selección incorrecta de la preposición *en*, “*ir en coche*”, por *con*, “*ir \*con coche*”, principalmente en el grupo francés. También encuentra otras selecciones incorrectas de preposición como: “*ir \*por coche*”, “*ir \*de coche*”, “*ir \*a coche*” (Fernández López, 1997: 170). De igual manera, Vázquez (1991) halla en las muestras de interlengua escrita de aprendices alemanes el uso incorrecto de la preposición *con* en vez de *en* con medio de transporte y apunta una interferencia con el alemán —la preposición *mit*—, además de una posible interferencia de estructuras como “*estar con coche*” (Vázquez, 1991: 191).

En resumen, tras analizar las expresiones escritas y orales de nuestros informantes, hemos identificado que una de las causas más explícitas de la selección errónea de la preposición *para* es la interferencia del uso generalizado de esta preposición en el portugués coloquial. Esta preferencia por el uso de *para* por los brasileños interfiere incluso en su propia lengua materna, en algunos casos, pues tanto en portugués como en español lo correcto sería usar la conjunción *e*. Otra característica de la interlengua de los aprendices brasileños es la selección incorrecta de *para* con sentido de dirección en contextos donde se espera el uso de las preposiciones *a* o *hacia*. También destacan en las muestras de interlengua oral de nuestros informantes, así como en los análisis de errores de Arcos Pavón (2009), Da Silva Júnior (2010: 196) y Torijano Pérez (2003), la interferencia del portugués oral en varios casos de selección incorrecta de la preposición *en* en lugar de *a* con verbos que indican movimiento, además, de la elección errónea de la preposición *de* en vez de *en* con medio de transporte. Por último, cabe decir que el empleo de las preposiciones en español no supone un área de dificultad únicamente para aprendices lusohablantes, pues tanto en Fernández López (1997) y Vázquez (1991) se registran varios casos erróneos en el uso de las preposiciones en sus análisis de la interlengua de aprendices de español.

### **3.2.6 Análisis cuantitativo de la evolución de los errores morfosintácticos**

De manera semejante al análisis efectuado previamente con el conjunto de los errores ortográficos, a continuación, realizaremos un breve análisis del conjunto de los errores morfosintácticos considerando criterios estadísticos. Seguiremos destacando los errores y aciertos, cuando se consideren relevantes. Nos centraremos en las áreas morfosintácticas de mayor dificultad y, para ello, usaremos la frecuencia de los errores y su persistencia en los cuatro cursos, con la intención de ahondar en la evolución del

proceso de aprendizaje del español en este grupo de aprendices. Usaremos nuevamente el cociente de errores, ya descrito en el apartado 3.1.11, para normalizar las muestras de lengua escrita.

En las figuras 4 y 5 mostramos los errores morfosintácticos de los cuatro cursos de informantes de manera conjunta. En la figura 4, se refleja el número total de errores morfosintácticos de los cuatro cursos en su valor absoluto y el respectivo porcentaje de cada curso. En la figura 5, se contrastan los mismos valores pero modificados en cociente de errores:

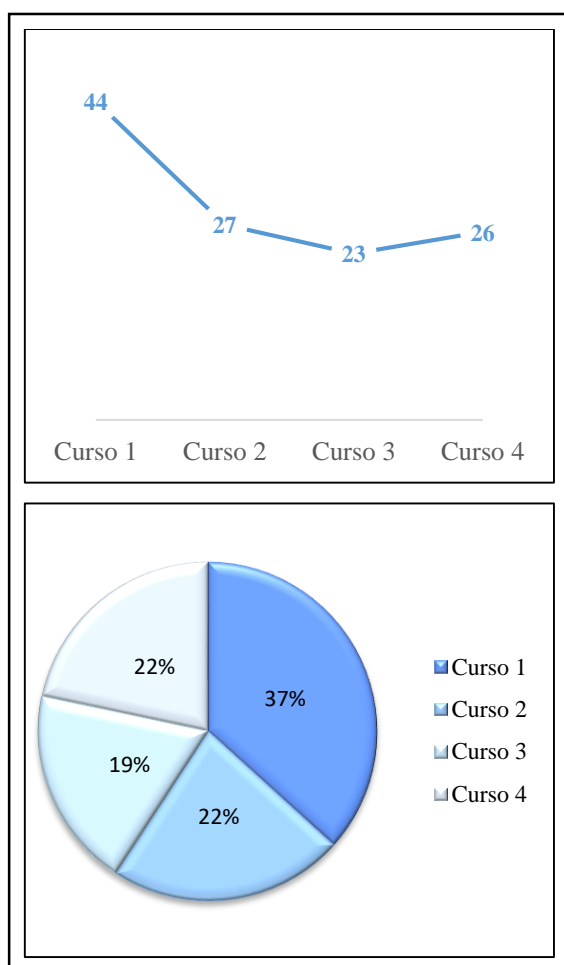


Figura 4. Errores morfosintácticos en valores absolutos

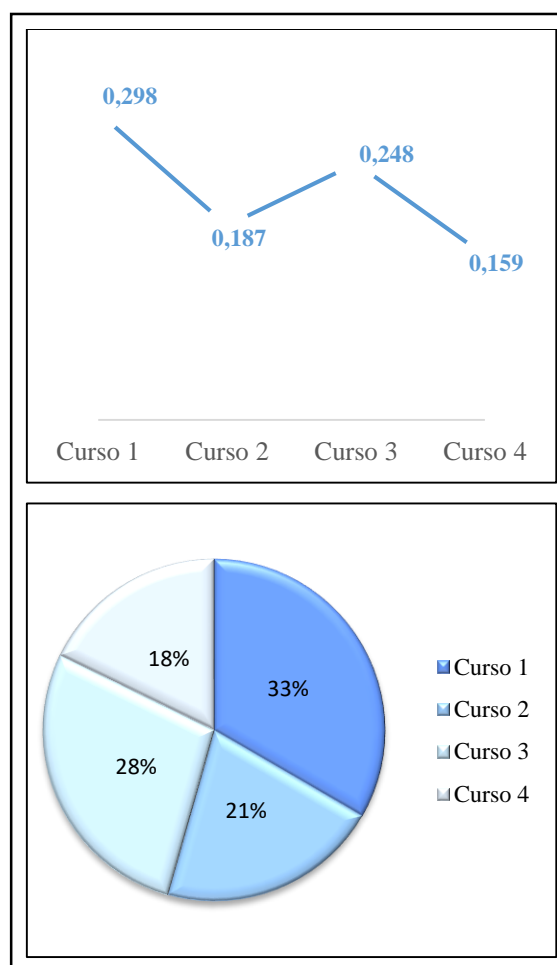


Figura 5. Cocientes de los errores morfosintácticos

El gráfico de la figura 4 indica una curva descendente hasta el tercer curso y asciende ligeramente en el cuarto. Esta evolución parece indicar que el proceso de aprendizaje se desarrolla ordenadamente, aunque existiría un cierto retroceso en el desempeño del cuarto curso.



El gráfico de la figura 5 difiere en gran medida de la conclusión obtenida de la figura 4, pues el tercer curso obtiene un cociente de errores superior al del segundo curso. Los cursos restantes mantienen entre sí un orden descendente como sería de esperar en relación con la interiorización de la lengua meta y de forma coherente con el resultado obtenido en la figura 4. De este modo, tenemos de nuevo un desvío significativo en el tercer curso, que podría tener su origen en las causas ya expuestas en el apartado 3.1.11, de los errores ortográficos. Asimismo, queremos resaltar que el segundo curso vuelve a destacar positivamente, dado que su cociente de errores se aproxima más al del cuarto que al del primero.

Además de lo expuesto anteriormente, de modo semejante a lo razonado en el apartado previo de errores ortográficos —a pesar de que no disponemos de la posibilidad de analizar los resultados de cada individuo desde su inicio en el primer curso hasta su finalización en el cuarto— pensamos que resulta interesante la siguiente aclaración de Pastor Cesteros (2004: 110):

La variación sistemática de la interlengua se relaciona con el hecho de que un aprendiz de una segunda lengua altera continuamente sus producciones lingüísticas, al tiempo que va realizando hipótesis, conformando reglas y ampliando su conocimiento de la lengua meta; ello no significa que la interlengua experimente un proceso de continuo perfeccionamiento y que errores cometidos en un momento determinado no vuelvan a parecer, sino que se trata de una evolución también con regresiones [...]

En la siguiente figura se exponen reunidos y en orden de frecuencia decreciente los 120 errores morfosintácticos registrados en las muestras de interlengua escrita de los informantes. Realizaremos un análisis más detallado en los dos más abundantes y que persisten en los cuatro cursos.

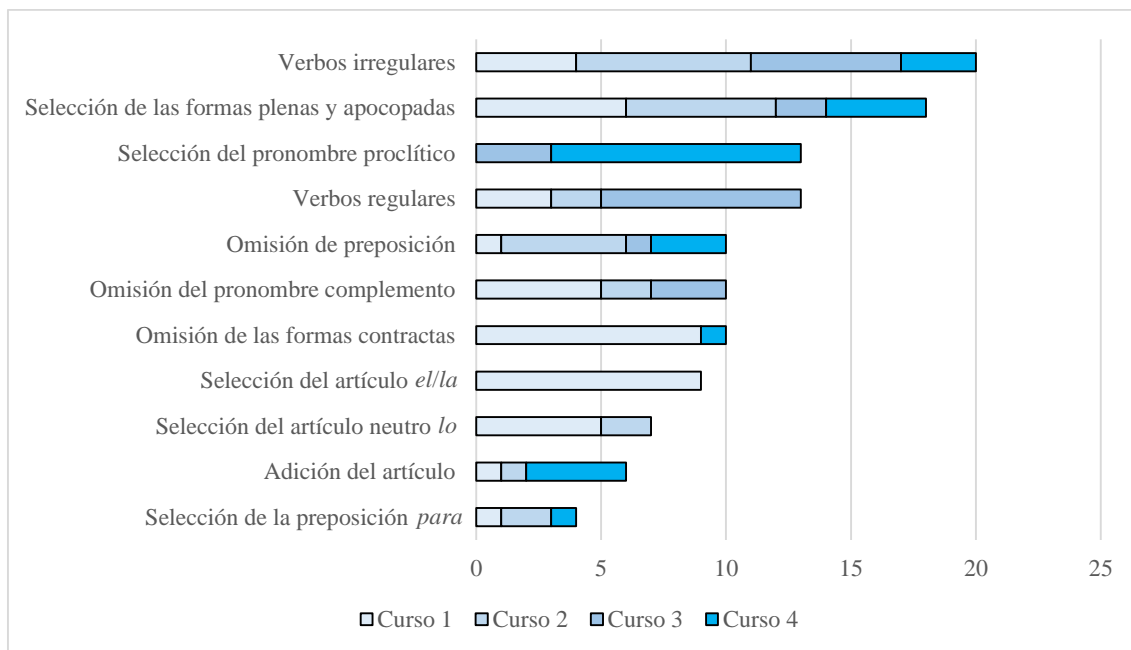


Figura 6. Errores morfosintácticos de los cuatro cursos en valores absolutos

- *Verbos irregulares*. La cifra de errores es decreciente desde el segundo hasta el cuarto curso. Paradójicamente, el primer curso rompe esta tendencia al tener una cifra que se coloca entre los cursos tercero y cuarto.

En el primer curso, los errores se reparten entre los informantes 1.2 y 1.5. Ambos yerran en la conjugación de los verbos que presentan la alternancia vocálica *e > ie*, *sugerir* y *preferir* en el presente de indicativo, respectivamente. Además, el informante 1.5 manifiesta una dificultad en la conjugación del verbo *resolver* que presenta la alternancia *o > ue* en el presente de indicativo. No hemos podido comprobar en su totalidad la interiorización de estos verbos u otros que presenten una irregularidad, dado que no aparecen más casos en las expresiones escritas de estos informantes. Sin embargo, en sus expresiones orales, hemos identificado varios errores similares a los registrados en sus expresiones escritas como: *\*empienzaba* la guerra (I.1.1), pues quería *\*vuelver* pronto a su casa (I.1.2), se *\*encuentra* muy enfermo (I.1.3) *\*eligió* estudiar español (I.1.4), *\*piensaba* que era correcto (I.1.5). Por tanto, tomando en consideración ambas muestras de lengua escrita y oral podemos concluir que la sistematización de los verbos con irregularidad vocálica resulta un área de dificultad para estos aprendices del primer curso.

El segundo curso es el que tiene la mayor cifra de errores con casos en casi todos los informantes. El informante 2.1 manifiesta dificultades en la conjugación de los verbos irregulares, pues en su expresión oral hemos registrado los siguientes casos erróneos: yo *\*entendo* que y *\*quero* empezar a estudiar. El informante 2.3 hipergeneraliza la

alternancia vocálica *e > ie* en el infinitivo *\*piensar*. Al contrastar este último error con los de la expresión oral del informante 2.1, podemos observar que el 2.1 ignora la irregularidad que presentan los verbos *entender* y *querer* y, en cambio, el informante 2.3 experimenta un cierto avance en la sistematización de dicha irregularidad, pues sabe que *pensar* presenta una alternancia vocálica, aunque no la haya interiorizado completamente. Es interesante verificar que esta interiorización parcial de la irregularidad sigue ocurriendo en su muestra de interlengua oral: quería *\*vuelver* a México y *\*comienzó* una pelea. Hemos registrado también en los informantes 2.3, 2.4 y 2.5 una dificultad para sistematizar las formas irregulares del futuro simple de indicativo de los verbos *tener* y *hacer*. El informante 2.3 recurre al verbo portugués *ter* y lo une a las desinencias de los verbos regulares en el futuro, *\*terán*. Sin embargo, acierta en *seré*. En cambio, los otros dos interiorizaron la forma verbal *hacer*, pero no la irregularidad que presenta este verbo en el futuro, *\*haceré* y *\*hacerá*. Por último, queremos señalar que, aunque el informante 2.5 cometió estos errores, hemos registrado varios aciertos con verbos regulares e irregulares: *tendré*, *tendremos*, *querré*, *quedaré*, *buscaré* e *intentaré*, y también, en la forma conjugada del verbo *poder* en el presente de subjuntivo, *pueda*. Sin embargo, en su expresión oral registramos errores en *\*solen* tener siempre problemas, *\*conta* la historia de. Asimismo, hemos identificado algunos aciertos en el informante 2.4: *saldré*, *daré*, *viajaré* y *limpiaré*. El informante 2.1 es el único que acierta en la conjugación de *hacer* en el futuro, *harán*. Aunque no hemos registrado errores en la expresión escrita del informante 2.2 encontramos los siguientes errores en su expresión oral: *\*pedieron* la bendición y *\*se vestió* rápidamente.

En el tercer curso la cifra de errores es un poco inferior a la del curso anterior y se concentra en tres informantes. El informante 3.1 generaliza la irregularidad que presentan los verbos *recordar* y *volver* a la primera persona del plural del presente de indicativo. Además, este informante también emplea el verbo *volver* en modo subjuntivo en vez de indicativo. En su muestra de expresión oral hemos registrado otros errores de hipergeneralización: *\*apriendo* mucho escuchando música y yo *\*compriendo* que. El informante 3.4 solo comete un error al no aplicar la irregularidad que presenta el verbo *querer* en la 3ª persona del plural. No obstante, este informante sigue manifestando dificultad en la conjugación de los verbos irregulares en su muestra de interlengua oral: *\*sentió* que moría y *\*dormió* en la calle. El informante 3.5, al igual que el informante 3.4, ignora el cierre vocálico *e > i* que presenta *\*serven* en la tercera persona del plural del presente de indicativo. También comete un error al conjugar el verbo *poder* en la 1ª

persona del plural del presente de subjuntivo \**podrámos*. Sin embargo, acierta la conjugación de *poder* en la 3ª persona del singular del presente de indicativo, *puede*. Al observar la expresión oral del informante 3.5 hemos constatado un avance en la sistematización de algunos verbos irregulares en relación con su expresión escrita: es necesario para que *podamos* trabajar, me *sugirió* que empezara pronto y se *convirtieron* al cristianismo. De los demás informantes destacamos aciertos en sus expresiones escritas en cuanto a la forma irregular del verbo *poder* (I.3.2) y al empleo del modo subjuntivo (I.3.3). No obstante, en sus expresiones orales registramos errores en \**pedió* perdón y en \**prefiro* estudiar en casa, respectivamente.

El cuarto curso experimenta un descenso (muy grande) en la cifra de errores llegando a ser el que menos errores comete en los verbos irregulares, pues solo registramos dos errores. El informante 4.1 aplica la irregularidad que presenta *huir* a la 3ª persona del plural del pretérito imperfecto de indicativo, \**huyían* y el informante 4.2 no atiende a la irregularidad del cierre vocálico *e > i* en el pretérito perfecto \**convirtió*. En el caso de estos dos últimos informantes no hemos podido contrastar con otras formas verbales irregulares empleadas correctamente en sus textos y, consecuentemente, no cabe hacer un juicio sobre su desarrollo en este aspecto. No obstante, en sus expresiones orales hemos registrado algunos errores como: se \**acuerdó* de su niñez, se \**despiertaron* con los disparos (I.4.1), \**vuelveron* a casa pronto, \**conseguió* un trabajo, todos \**piensaron* que estaba muerto (I.4.2), \**eligió* este tema, nos \**esfuercamos* para cumplir y \**enciendió* el fuego (I.4.4). Sin embargo, hemos observado que los otros dos informantes han sistematizado formas verbales irregulares como: *acuerdo*, *pienso*, *vuelve* (I.4.3), *cuenta*, *empieza*, *supiera* y *comienza* (I.4.5). En sus muestras de lengua oral también hemos identificado aciertos, similares a los expuestos anteriormente. Por tanto, esto nos indica que ambos sobresalen en cuanto a la sistematización de los verbos irregulares en comparación con sus compañeros.

Por lo tanto, considerando todo el conjunto de informantes y sus muestras de interlengua escrita y oral, la dificultad más notable que hemos identificado se refiere a la conjugación de los verbos con irregularidad vocálica —*e > ie*, *o > ue* y *e > i*— que ocurre en diferentes informantes del primero al cuarto curso, con carácter persistente. En algunos casos erróneos, observamos que los aprendices ignoran dicha irregularidad y, en otros casos, extienden la diptongación a contextos no aceptables. Es reseñable en todos los cursos la frecuencia de errores en la conjugación de *volver*. Además, en el segundo curso, se destaca la recurrencia de los errores en la conjugación de los verbos *tener* y *hacer* en

el futuro simple de indicativo. Por último, resaltamos que a partir del segundo curso existen algunos informantes que destacan en relación con el resto por sus diversos aciertos en la conjugación de los verbos irregulares, lo cual indica que su grado de sistematización es más avanzado.

- *Selección de las formas plenas y apocopadas.* Se observa que en los dos primeros cursos la cifra de errores se mantiene constante. En el tercer curso desciende el número de errores de manera brusca, y en el último curso la cifra asciende.

Al analizar detenidamente cada informante del primer curso hemos observado algunos rasgos interesantes. El informante 1.1 selecciona incorrectamente una única vez la forma plena *grande* en vez de la forma *gran*, aunque observamos que emplea correctamente la forma apocopada del adjetivo posesivo *su*. Además, en su expresión oral identificamos que selecciona incorrectamente *malo* en lugar de *mal*. El caso del informante 1.2 es similar al del 1.1, pues también emplea una única vez *grande* en vez de *gran*. No obstante, verificamos aciertos en otras formas apocopadas como *tan*, *\*ningun* (sin tilde), *muy* y *sus*. Este mismo informante, en su muestra de interlengua oral, vuelve a elegir incorrectamente *grande* en lugar de *gran* y este hecho parece indicar que tiene dificultades con la regla de apócope de *grande*. El informante 1.4 es el que más errores comete al emplear varias veces las formas *grande* y *mucho*, indistintamente, es decir, sin usar nunca sus correspondientes formas apocopadas y, así, apreciamos que este informante no sistematizó la regla del uso de las formas *gran* y *muy* en la lengua meta. Sin embargo, este informante emplea la forma apocopada *su* correctamente. El informante 1.5, es similar a los informantes 1.1 y 1.2, tanto en los casos erróneos, *\*grande*, como en los aciertos, *su* y *sus*. En contraste con sus compañeros, del informante 1.3 no registramos errores en la selección de formas plenas y apocopadas, destacando la selección correcta de *su* y *tan*.

Por tanto, en este primer curso es destacable el que los errores de selección entre las formas plenas y apocopadas se repiten en cuatro informantes y, particularmente, identificamos la elección falsa de las formas *grande* y *mucho*. No obstante, en este curso es notable que los informantes parecen haber interiorizado el uso correcto de otras formas apocopadas y, en especial el 1.2, que emplea correctamente formas apocopadas distintas. En este sentido, un rasgo común de este curso es el que todos sus informantes emplean correctamente la forma apocopada *su* en sus expresiones escritas, lo cual parece indicar

que existe una interiorización en el uso de la forma apocopada de este pronombre posesivo en español.

En el segundo curso, la cifra de errores es igual a la del primero, pero se concentra solo en tres informantes. El informante 2.1 selecciona incorrectamente las formas plenas *primero* y *alguno* en vez de las apocopadas. El informante 2.2 comete errores de selección en *uno* y en *mucho*, pero hemos verificado que usa correctamente en varias ocasiones la forma *tan* y las formas apocopadas de los posesivos *su* y *mi*. Igualmente, el informante 2.3 emplea incorrectamente la forma *mucho*, y acierta con las formas apocopadas *su* y *tan*. En los informantes restantes, 2.4 y 2.5, no se identifican errores en sus expresiones escritas. En el informante 2.4, particularmente, podemos comprobar un avance en la lengua meta, pues emplea distintas formas apocopadas como *mi*, *mis*, *gran*, *muy* y *tan*, si bien en su expresión oral identificamos la elección falsa de *grande*. Del mismo modo, el informante 2.5 acierta con las formas apocopadas de los posesivos *mi* y *mis*.

De esta manera, en este segundo curso registramos errores de selección falsa de las formas *primero*, *alguno* y *uno*, que no aparecían en el curso anterior. Tomando en consideración las muestras de interlengua escrita y oral, verificamos la persistencia de la elección falsa de *mucho* y *grande* en vez de *muy* y *gran*. No obstante, comprobamos que hay un avance en la interiorización del uso de las formas apocopadas *tan*, *su*, y *mi* en algunos informantes.

En el tercer curso encontramos solo dos errores cometidos por el informante 3.3 al seleccionar *mucho* en vez de *muy*, aunque usa correctamente las formas apocopadas *mi* y *mis*. Los restantes informantes de este curso no emplean formas plenas o apocopadas en sus muestras de interlengua escrita. Por tanto, de manera distinta a lo logrado con muchos informantes de cursos anteriores, no tenemos datos suficientes para señalar un posible avance en la interiorización del uso de las formas plenas y apocopadas. Únicamente, en las muestras de interlengua oral, identificamos un error de selección de las formas plenas *mucho* y *grande* en lugar de *muy* y *gran* en los informantes 3.1 y 3.4, respectivamente. Este hecho puede ser un indicador de que el uso de las formas apocopadas *muy* y *gran* continúa representando una dificultad en al menos tres informantes.

En el cuarto curso aumenta la cifra de errores en relación con el grupo anterior, pero sin alcanzar la de los dos primeros cursos. Los casos erróneos identificados se encuentran en tres informantes. El informante 4.1 en su expresión escrita selecciona *grande* en vez de *gran*, aunque hemos observado que emplea correctamente las formas apocopadas *muy* y *su*. En su expresión oral registramos la elección falsa de la forma plena *mucho* en lugar

de *muy*. Los informantes 4.2 y 4.3 seleccionan una única vez la forma *mucho* en lugar de *muy*, si bien ambos aciertan en el uso de los posesivos apocopados y el primero en el uso de *tan*. Los informantes 4.4 y 4.5 no cometen errores en sus expresiones escritas y, además, aciertan con el empleo de las formas apocopadas *muy*, *su* y *algún*. Sin embargo, en sus expresiones orales, ambos seleccionan incorrectamente las formas plenas *ninguno* y *tercero*, respectivamente, en lugar de las formas apocopadas correspondientes.

En resumen, considerando las muestras de interlengua escrita y oral, concluimos que el uso de las formas apocopadas *muy* y *gran* es lo que constituye una mayor dificultad para este conjunto de aprendices. No obstante, señalamos que el empleo de algunas formas apocopadas de los posesivos parece haber sido interiorizado por varios informantes de distintos cursos.

### 3.2.7 Consideraciones finales

Tras el detallado análisis llevado a cabo anteriormente de los dos tipos de errores más abundantes y persistentes en los cuatro cursos, quisiéramos destacar algunos aspectos relevantes de otros tipos de errores mostrados en la figura 6. En este sentido, hemos considerado aquellos errores que se presentan en el cuarto curso.

En primer lugar, sobresalen los errores de *colocación de clíticos*, que aparecen en el tercero y cuarto cursos; en este último, con una cifra que llega a triplicar la del tercero. Estos errores se manifiestan igualmente en las expresiones orales de diversos alumnos de todos los cursos, destacando principalmente el uso del pronombre proclítico en lugar del enclítico.

Esta notable dificultad también fue registrada en otros análisis de errores con aprendices lusohablantes, en los que se identifica como un área difícil de sistematizar y de carácter fosilizable en la interlengua de ese colectivo. Si comparamos las normas de colocación pronominal entre el español y el portugués, encontramos similitudes por lo que esta cuestión no debería suponer una gran dificultad. Sin embargo, en Brasil, debido a la influencia del portugués coloquial, predomina la preferencia por el pronombre proclítico; creemos que esta es la causa más explícita de los errores registrados en nuestro análisis.

Pensamos, pues, que desde el inicio del aprendizaje es importante que el profesor fomente la reflexión contrastiva de ambos sistemas lingüísticos, tal y como recomienda Calvi (1998: 356):

la enseñanza de lenguas emparentadas exige la adopción de un *enfoque contrastivo*, que incluya la reflexión explícita sobre los aspectos formales y las estructuras gramaticales de las dos lenguas implicadas, pero que no se convierta en una vuelta al viejo formalismo gramatical.

Un procedimiento metodológico que podría ser útil, para la sistematización de la colocación pronominal, consistiría en explicitar las diferencias que hay en el uso del pronombre proclítico entre el portugués coloquial y el español normativo. Para ello, quizás, podría ser de ayuda una exposición por medio de una lista con varios ejemplos del uso de los pronombres en el portugués oral y con sus correspondientes formas correctas en español, y luego, una serie de ejercicios de fijación.

En segundo lugar, revisamos los errores de omisión de la preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo* y al introducir complemento directo de persona. Los casos erróneos se repiten en los cuatro cursos, aunque con una cifra menos significativa que los tres destacados en el apartado anterior. Además, estos casos de omisión de la preposición *a* también se manifiestan en las expresiones orales de informantes de todos los cursos con una frecuencia destacable en varios informantes del último curso.

Al analizar otras investigaciones con aprendices lusohablantes en las que se registraron errores generalizados de omisión de la preposición *a* en los contextos mencionados anteriormente —incluyendo también el nivel avanzado—, concluimos que la sistematización del uso de la preposición *a* resulta difícil para este colectivo de aprendices. Creemos que estos errores son debidos, principalmente, a la influencia de la lengua materna, pues los aprendices lusohablantes transfieren el uso de la preposición *a*, en particular, su ausencia, desde el portugués al español.

Esta dificultad no es característica solamente de la interlengua de aprendices lusohablantes. Así, Fernández López (1997) señala que la sistematización del uso de la preposición *a* es algo complejo para los aprendices árabes y franceses, pudiendo llegar a ser un error fosilizable. Asimismo, es interesante el caso de los aprendices alemanes en Vázquez (1991), que también comenten errores de omisión de la preposición *a* en los mismos contextos señalados anteriormente. Sin embargo, Vázquez registra estos errores como intralingüísticos, mientras que los errores de adición de *a* con infinitivos los identifica como errores interlingüísticos y fosilizables.

Por último, destacamos los casos erróneos de adición del *artículo*, que suceden en ambas expresiones escritas y orales de informantes en los cuatro cursos. Se destaca una mayor frecuencia de errores en el uso innecesario con *nombres de pila, topónimos* y



*posesivos*. Igualmente, estos errores están registrados en otros análisis de interlengua de lusohablantes como una de las áreas que presenta más dificultades para este colectivo de aprendices de español (Arias Méndez, 2011; Durão, 2004 y Torijano Pérez, 2003). Son llamativos los errores de adición del artículo con nombres de pila identificados en las muestras de interlengua escrita de alumnos del cuarto curso, pues en los contextos de sus expresiones estos artículos son incorrectos también en portugués. Otro dato reseñable, es el hecho que la lengua materna del aprendiz puede ejercer una influencia tanto en lenguas próximas, como es nuestro caso, en lo que se refiere a los errores de adición del artículo en topónimos y posesivos. De igual manera, también, puede inducir a errores, en lenguas distantes, como es el caso del alemán y español, en lo que se refiere a los casos de omisión del artículo con las horas y los días de la semana identificados en Vázquez (1991).

Tras este análisis de los errores morfosintácticos, hemos podido comprobar que los casos erróneos más frecuentes en este grupo de estudiantes aparecen en aspectos gramaticales que forman parte del contenido gramatical de los primeros cursos de enseñanza y, de esta manera, nos inquieta la persistencia de algunos de estos errores en diferentes alumnos del último curso. Hemos destacado la influencia del portugués como una de las causas más notables en los errores registrados y, por ello, nos parece muy válida la explicación de Larsen-Freeman y Long (1994: 105) sobre el papel de la lengua materna en el aprendizaje:

puede prolongar el periodo de errores en las partes en que se da un contraste tipológico entre la L1 [lengua primera] y L2 [segunda lengua] [...]. Puede prolongar el uso de una forma del desarrollo que se asemeje a una estructura de la L1 (lo que puede llegar a convertirse en fosilización).

De esta forma, para evitar los errores fosilizados y, consecuentemente, un estancamiento en niveles más bajos en la interlengua, queremos resaltar la importancia del desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, y materiales didácticos; teniendo en consideración el papel que ejerce el portugués en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español por brasileños.

Además, queremos considerar algunas cuestiones en relación con el papel de la gramática en la enseñanza de una lengua extranjera. La competencia gramatical fue el objetivo primordial durante mucho tiempo y, de ahí, que tuvieran éxito métodos de enseñanza que tenían como objetivo principal el dominio del sistema lingüístico, por ejemplo, el método gramática-traducción y los métodos de carácter estructural. No

obstante, Santos Gargallo (2004: 34) señala que la competencia gramatical sigue siendo un objetivo importante:

pero comparte su importancia con otras habilidades, porque no es suficiente conocer las estructuras y el vocabulario para comunicarse en una lengua distinta a la materna; resulta imprescindible la adecuación al contexto, lo cual implica una serie de conocimientos de uso sobre contenidos pragmalingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos.

La enseñanza de la gramática ha suscitado una variada discusión a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, reflejando la influencia de las teorías de la lengua y aprendizaje vigentes en cada época. A este respecto, por un lado, Calvi (1998: 354) aclara:

el enfoque comunicativo marca el punto de máximo alejamiento de la tendencia gramatical, tanto de tipo tradicional como de matriz estructuralista: la primacía del significado sobre la forma y de la comunicación sobre la corrección han acabado desplazando a la explicación gramatical en segundo plano frente a otros componentes como el léxico y la pragmática; en particular, se ha renunciado a un tratamiento sistemático de los temas gramaticales.

Por otro lado, también, el enfoque comunicativo ha conducido a un acercamiento a lo gramatical, por ejemplo, la gramática de enfoque comunicativo de Matte Bon (1992). En esta misma línea, uniendo la comunicación y la instrucción formal, Coronado González (1998: 85) propone actividades de concienciación gramatical con *tareas formales*<sup>66</sup> basadas en la discusión y resolución de problemas gramaticales.

Teniendo en consideración los datos expuestos en el presente análisis de errores, pensamos que el aprendizaje puede optimizarse si desde su inicio el profesor ayuda al alumno a reflexionar sobre los aspectos gramaticales idénticos y distintos entre la lengua objeto de estudio y su lengua materna. Así, el alumno se concienciará de sus propios errores, al igual que de los de sus compañeros. En este sentido, estamos de acuerdo con Durão (2004: 284-285):

Pensamos que si conseguimos que los estudiantes se hagan con los esquemas gramaticales básicos, pueden llegar a tener también la autonomía que requiere un efectivo uso de la lengua, evitando, así, la fosilización de errores [...]. Cuando mencionamos que se debe enseñar gramática, no queremos decir con ello que se debe enseñar la gramática *per se*, sino como instrumento para

---

<sup>66</sup> Véase Ellis (1993), Martín Peris (1999), Zanón (1990) y Zanón et al. (1996) para un estudio más detallado sobre las tareas formales.

alcanzar una competencia comunicativa adecuada en la LE [lengua extranjera].

Además, recalamos la necesidad de presentar cada aspecto gramatical contextualizado en muestras auténticas de lengua escrita y oral de la lengua objeto de estudio. Asimismo, queremos resaltar la importancia de hacer hincapié en las excepciones a las reglas gramaticales, si fuera el caso, evitando los diversos errores de sobregeneralización que hemos identificado en las muestras de interlengua de nuestros informantes.

Así, nos parece muy apropiadas las siguientes palabras de Esteves dos Santos (1998: 384):

hace falta establecer un puente que relacione orgánicamente las gramáticas formales y el trabajo que se realiza en el aula de LE [lengua extranjera], activo y personalizado, en el que la reflexión gramatical resulte algo vivo y rentable, que parta del uso, de realizaciones lingüísticas concretas y de la experiencia lingüística también concreta del grupo de aprendices.

Por tanto, desde el actual enfoque comunicativo se entiende que la enseñanza de la gramática es fundamental para lograr la competencia comunicativa. Por ello, expresarse en una lengua extranjera requiere unir la gramática y la pragmática, es decir, implica aprender las reglas gramaticales y conocer determinadas reglas de uso, que tienen que ver con el contexto.

### **3.3 Nivel léxico-semántico**

En este último apartado, realizaremos un análisis de los errores léxico-semánticos registrados en las expresiones escritas de nuestros informantes. Después de haberlos identificado, los clasificaremos —siguiendo los análisis de errores con aprendices brasileños de Durão (2004) y Goes de Andrade (2011)— en errores por *transferencia literal del portugués*, de *creación léxica* y *falsos amigos*. Seguidamente, explicaremos los errores a partir de los análisis citados anteriormente y de otros estudios consultados de interlengua. Nuestro objetivo es conocer y contrastar nuestros datos con los procedentes de otros análisis con lusohablantes y otros colectivos discentes. A continuación realizaremos un análisis cuantitativo de los errores identificados durante los cuatro cursos,

destacaremos algunas cuestiones que nos parecen relevantes, como la recurrencia y la persistencia de algunos errores en distintos informantes y cursos. Por último, concluiremos con unas consideraciones finales en las que se incluye una reflexión sobre los errores analizados en el presente apartado, señalando algunas estrategias y recursos que pueden ser eficaces en la enseñanza y en el aprendizaje del léxico.

### 3.3.1 Errores por transferencia literal del portugués

La transferencia se considera una estrategia empleada durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera para compensar las carencias de conocimientos de la lengua objeto de estudio (Corder, 1992[1973] c: 128). Estamos ante lo que para Ellis (1994: 28) es una estrategia comunicativa. La transferencia puede suceder en todos los niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático (Martín Martín, 2000: 119). En el nivel léxico-semántico, se puede manifestar por el empleo en la interlengua de una *palabra* o de una *unidad léxica* de la lengua materna u otra lengua conocida. Emplearemos los términos *palabra* y *unidad léxica* con el sentido que les atribuye Durão y Goes de Andrade (2009: 24):

na tentativa de defender como ‘palavra’ a concepção de unidade monoverbal (ex.: barriga) e unidade pluriverbal (ex.: barriga da perna, encher a barriga), assumimos que tanto os casos de uma única peça léxica como os casos de combinações estáveis de dois ou mais lexemas correspondem ao termo ‘palavra’, mas optamos por adotar o termo *unidad léxica* para fazer referência a esses tipos de casos.

Se ha usado igualmente el término *préstamo literal* para referirse a la transferencia directa de un significante y significado de la lengua materna o de otra lengua a la interlengua del aprendiz, y *préstamo adaptado* para referirse a transferencia de lexías desde la lengua materna u otra lengua con adaptación gráfica o fonémica al sistema de la lengua meta (Benedetti, 2001: 9-24). A este respecto, Corder (1992[1983] d: 26) explica de la siguiente manera el concepto de *préstamo*:

The term “borrowing”, of course, is a familiar one in historical linguistic studies where it is used to refer to the temporary or permanent use of a linguistic feature from one language in the performance of another. In the case of second language learners, the process refers to the use of items from a

second language, typically the mother tongue, particularly syntactic and lexical, to make good the deficiencies of the interlanguage [...]

A modo de ejemplo se presentan los siguientes casos de préstamos literal y adaptado en la interlengua de brasileños aprendices de español en la investigación de Benedetti (2001): *\*sob*, *\*charme*, *\*brincallona*, *no \*entendía derecho lo que significaba hacer dieciocho años* (Benedetti, 2001: 12, 22).

Asimismo, hemos encontrado otros análisis de errores en los que también aparecen esos préstamos, de manera parecida a los encontrados en la interlengua de los aprendices brasileños. Estos casos similares sugieren la idea de que esto no solo ocurre entre lenguas próximas, como el español y el portugués, sino que puede darse también entre lenguas distantes. Además, los errores de préstamos literales y adaptados son fenómenos comunes durante el aprendizaje de una lengua extranjera. Así, Fernández Jódar (2006:71), en su análisis de errores de aprendices polacos de español, distingue los préstamos desde la lengua materna u otra lengua (francés) en:

- a) literales: *idol* (polaco) → *\*idol* (interlengua) → ídolo (español); *elle* (francés) → *\*elle* (interlengua) → ella (español)
- b) adaptados: *projekty* (polaco) → *\*projectos* (interlengua) → proyectos (español); *fonction* (francés) → *\*foncción* (interlengua) → función (español)

A su vez, Zhao (2014: 241), en su investigación sobre la transferencia del español como tercera lengua en la interlengua de aprendices chinos de inglés, registró errores de préstamos literales como: *And China I think we will be more **abierto** to the world* (open) y *Because it's a work very **útil*** (useful).

La transferencia literal de unidades léxicas desde la lengua materna a la interlengua del aprendiz ha sido también denominada *calco*. En el análisis de errores de Arias Méndez (2011: 204-205) se registran entre otros: *entonces para **demonstrar**, no me gustó la **dona** del café y los jóvenes son **capazes***. De manera similar, en el análisis de errores de Torijano Pérez (2003: 283-284) se usa el término *calco* para referirse a transposiciones formales de la lengua materna a la interlengua del aprendiz, en algunos casos con mínimas modificaciones: *un hombre **correu**, aquello que ella **disse** y los chicos de la escuela le **deran***.

Por su parte, Odlin (1989: 37) explica que tanto en la lengua escrita como en la oral existen errores de producción especialmente frecuentes debido a las similitudes y diferencias entre las lenguas nativas y la lengua objeto de estudio. De entre estos errores, identifica los errores de *sustitución* y los *calcos*, y explica que el *error de sustitución* se produce cuando se utilizan formas de la lengua materna en la lengua objeto de estudio. Para ejemplificarlo toma un error registrado en Ringbom (1986) en el que un hablante sueco usó la palabra sueca *bort* (*away*) en una muestra de interlengua escrita: “*Now I live home with my parents. But sometimes I must go bort*”.

El calco para Odlin (1989: 37) es un error que refleja una gran proximidad a una estructura de la lengua materna, y lo caracteriza tomando un ejemplo de Fantini (1985) en el que un niño bilingüe de español-inglés realiza una traducción literal de una expresión en inglés *put the fire out*, que se traduce al español como *extinguir el fuego*:

‘Vamos rápido a poner el fuego afuera’

‘Let’s quickly put the fire out’

Las transferencias ocurren comúnmente en los aprendices de los niveles elementales, dado que su conocimiento de la lengua objeto de estudio es todavía escaso. Normalmente, con el avance en el conocimiento lingüístico y el consiguiente incremento del léxico los casos de transferencia disminuyen. Así lo explica Durão (2004: 245):

Se infiere que muchas de las lexías pueden haber sido asimiladas como unidades comunes a las dos lenguas, sin que los aprendices hubieran podido darse cuenta del elemento contrastivo, pero se supone que la mayor parte de estas confusiones desaparecerá en la medida que progresen en los estudios del idioma.

Como hemos podido observar en los análisis de errores citados anteriormente, se han usado los términos *préstamo*, *calco* y *sustitución* para representar un mismo fenómeno en los estudios de interlengua. No obstante, en el presente análisis de errores léxico-semánticos tomaremos como punto de partida los análisis de errores de aprendices brasileños de Durão (2004) y Goes de Andrade (2011), que emplean el término *transferencia* en referencia al uso de unidades léxicas o palabras literales directas del portugués a la interlengua del aprendiz.

A continuación, en la siguiente tabla recogemos algunos casos que ejemplifican la incorporación por parte de los aprendices de una palabra del portugués en sus textos escritos. En buena parte de los casos lo que explica esta “importación” de un término de su lengua materna al español es el parecido formal que existe entre las palabras utilizadas para designar una determinada realidad en ambas lenguas:

| Producción de los alumnos                    | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. <i>*tem</i> (TEI.1.1: línea 3)            | tiene            |
| 2. <i>*espírito</i> (TEI.1.1: línea 6)       | espíritu         |
| 3. <i>*ficou</i> (TEI.1.1: línea 11)         | quedó            |
| 4. <i>*receber</i> (TEI.1.1: línea 12)       | recibir          |
| 5. <i>*simples</i> (TEI.1.1: línea 14)       | simple           |
| 6. <i>*embora</i> (TEI.1.1: línea 16)        | aunque           |
| 7. <i>*dificuldade</i> (TEI.1.2: línea 3)    | dificultad       |
| 8. <i>*interromper</i> (TEI.1.2: línea 11)   | interrumpir      |
| 9. <i>*perceber</i> (TEI.1.3: línea 6)       | percibir         |
| 10. <i>*muito</i> (TEI.1.3: línea 7)         | mucho            |
| 11. <i>*formatura</i> (TEI.2.1: línea 4)     | graduación       |
| 12. <i>*aprendizado</i> (TEI.2.1: línea 13)  | aprendizaje      |
| 13. <i>*cansativo</i> (TEI.2.4: línea 15)    | cansado          |
| 14. <i>*influyente</i> (TEI.2.5: línea 3)    | influyente       |
| 15. <i>*sempre</i> (TEI.2.5: línea 8)        | siempre          |
| 16. <i>*creio</i> (TEI.3.1: línea 1)         | creo             |
| 17. <i>*erros</i> (TEI.3.1: línea 1)         | errores          |
| 18. <i>*encantamento</i> (TEI.3.2: línea 7)  | encantamiento    |
| 19. <i>*crises</i> (TEI.3.3: línea 4)        | crisis           |
| 20. <i>*personalidade</i> (TEI.3.3: línea 7) | personalidad     |
| 21. <i>*após</i> (TEI.3.3: línea 7)          | tras             |
| 22. <i>*acordo</i> (TEI.3.5: línea 1)        | acuerdo          |
| 23. <i>*me magoa</i> (TEI.3.5: línea 5)      | me molesta       |
| 24. <i>*cume</i> (TEI.4.1: línea 11)         | culmen, cumbre   |
| 25. <i>*adiantada</i> (TEI.4.2: línea 6)     | adelantada       |
| 26. <i>*sentimentos</i> (TEI.4.2: línea 15)  | sentimientos     |

|                                      |            |
|--------------------------------------|------------|
| 27. *casamento (TEI.4.3: línea 12)   | casamiento |
| 28. *divertimento (TEI.4.4: línea 5) | diversión  |
| 29. *tudo (TEI.4.4: línea 6)         | Todo       |

Tabla 23. Errores por transferencia literal del portugués

Hemos podido comprobar que el empleo de palabras del portugués es un recurso muy notable en este grupo de aprendices. Destaca el hecho de que el uso de la lengua materna tiene lugar principalmente en el inicio del aprendizaje, lo cual resulta similar a lo sucedido en otros análisis de errores con lusohablantes como en Durão (2004), Arias Méndez (2011) y Goes de Andrade (2011). En este sentido, Singleton (1999: 164-165) explica que la transferencia de palabras de la lengua materna a la lengua meta constituye una forma de empezar a internalizar nuevas lexías y establecer nuevas conexiones. Además, Fernández López (1997: 24), refiriéndose al empleo de la lengua materna en los primeros estadios de aprendizaje, considera su “uso como estrategia comunicativa, que hace el principiante cuando se ve obligado a comunicarse pronto en la lengua meta y suple sus deficiencias con préstamos de la LM [lengua materna]”.

Ahora bien, la elevada cifra de errores léxico-semánticos en la interlengua de aprendices de una lengua extranjera no es algo típico solo de aprendices brasileños de español. Así, Corder (1992[1983] d: 27) —siguiendo a Ringbom y Palmberg (1976)— explica que “es precisamente donde las lenguas son moderadamente similares donde es más notable la incidencia de los errores de préstamo. Los aprendices están preparados para hacer préstamos, pero es poco probable que logren evitar cometer errores [traducción nuestra]”. En este sentido, Singleton (1999), al revisar la investigación de Grauberg’s que analizaba la interlengua escrita de aprendices principiantes con lengua materna inglesa y como lengua meta el alemán, observó que de los 186 errores identificados, 102 eran léxicos, de los cuales 51 eran debidos a la transferencia desde el inglés: “35 basados en una percepción equivocada de equivalencia entre el inglés y el alemán y 16 consistentes en la transferencia literal de expresiones inglesas [traducción nuestra]” (Singleton, 1999: 179). Por tanto, la pequeña distancia lingüística entre dos lenguas favorece la aparición de errores de transferencia.

De este modo, el hecho de que el español y el portugués sean lenguas cognadas y compartan un gran número de palabras favorece la existencia de numerosos casos de transferencia, como confirman en sus análisis de errores, entre otros, Arias Méndez (2011), Durão (2004), Goes de Andrade (2011) y Torijano Pérez (2003).



Asimismo, Fernández Jódar (2006: 70) en su análisis de la interlengua de polacos aprendices de español registró más préstamos desde el francés que desde la lengua materna de los aprendices, circunstancia que atribuye a la proximidad lingüística entre el francés y el español:

Es muy interesante el hecho de que los préstamos del polaco no sean en nada tan numerosos como los del francés. Parece claro que la proximidad lingüística del francés, que ya hablan los aprendices participantes en el estudio, les ayuda a entender, pero al mismo tiempo supone un obstáculo en el correcto manejo del léxico. En cambio, el polaco no es considerado próximo lingüísticamente al español. Los préstamos del polaco se limitan a palabras que parecen tener para el estudiante una misma raíz latina y que por lo tanto “suenan” a español.

Por un lado, Odlin (1989: 26) destaca el valor positivo de la transferencia durante el proceso de aprendizaje, cuando la lengua materna del aprendiz y la lengua meta son próximas:

much of the influence of the native language (or of some other previously learned language) can be very helpful, especially when the differences between two languages are relatively few. For example, the number of Spanish-English cognates is far greater than the number of Arabic-English cognates. Accordingly, native speakers of Spanish have a tremendous advantage over native speakers of Arabic in the acquisition of English vocabulary.

Por otro, Arias Méndez (2011: 205) señala una percepción inadecuada de los aprendices lusohablantes, que “poseen la creencia de que el español es la misma lengua pero con acento diferente, que lo básico ya lo saben, casi por naturaleza, y que a lo superior no necesitan llegar porque la suficiencia comunicativa ya está plenamente alcanzada”. En esta misma línea de razonamiento, Carmolina (1997: 8) recalca los inconvenientes del aprendizaje de una lengua cognada:

a vantagem inicial, quando da aprendizagem de uma língua cognata, nem sempre (aliás, raras vezes) culmina no domínio quase perfeito e rápido da língua visada. Muito pelo contrário, o mais provável es estacionar numa *interlíngua*, mais ou menos distante da meta. Facilmente a *fossilização* toma conta, inviabilizando qualquer progresso.

Con el avance en el proceso de aprendizaje a lo largo de los sucesivos niveles, como podía esperarse y hemos confirmado con nuestras muestras de lengua escrita, el uso de palabras del portugués por parte de los aprendices disminuye en gran manera. Aunque hayamos apreciado un descenso notable en el uso de palabras de la lengua materna, eso no implica su desaparición en los últimos niveles. De este modo, Benedetti (2001: 12) coincide en que los préstamos literales de la lengua materna son menos frecuentes en los niveles más avanzados y explica que suelen producirse por dos razones: “a) el alumno desconoce la correspondiente forma del significado que quiere emitir en la lengua extranjera; b) el alumno sencillamente no recuerda en el momento de la elocución la forma que corresponde al significado que quiere enunciar”.

Además, la competencia comunicativa de nuestros informantes puede ponerse en entredicho en ciertas ocasiones en que el destinatario —especialmente si desconoce el portugués— no sea capaz de comprender el contenido del mensaje asociado al texto escrito que produjo, debido a la utilización de palabras de su lengua materna en la lengua meta.

Respecto a las muestras de interlengua oral, apreciamos que se repite la misma tendencia que hemos observado en las muestras de interlengua escrita. Hay un uso mayor de unidades léxicas del portugués en los primeros cursos pero, aun así, continúan persistiendo algunas formas de la lengua materna en el último curso, que en algunas situaciones complican la comprensión del mensaje. De esta manera, pensamos que el uso de palabras del portugués en las expresiones orales —debido al contraste fonético en ambas lenguas— puede dificultar en mayor medida la comprensión del mensaje que en el caso de las expresiones escritas. A este respecto, Martín Martín (2000: 13) explica:

La fonética es el nivel en que la transferencia es más evidente y más fácilmente admitida, hasta el punto de poder afirmar que la L1 [lengua materna] de los aprendices es la clave para predecir la evaluación que los mismos van a recibir de los hablantes nativos. Dicho de otra manera, un nativo puede aventurar con mucha probabilidad de acierto, cómo será la pronunciación de un aprendiz antes de haberle oído hablar la L2 [cualquier lengua no materna], tomando su L1 como única base para el pronóstico.

De este modo, creemos que desde el primer estadio del aprendizaje se debe incidir en la práctica de la expresión oral, desarrollando actividades comunicativas de interacción oral en las que se debe hacer un uso real de la lengua objeto de estudio. A su vez, se debe

hacer hincapié en los errores interlingüísticos de pronunciación, evitando así posibles obstáculos en la comprensión del mensaje.

Hemos registrado también varios errores de transferencia de la conjunción coordinativa portuguesa *e* en las muestras de interlengua escrita de nuestros informantes y, por ello, hemos querido considerarlos aparte.

Con relación a la conjunción copulativa *y*, la RAE y ASALE (2010 b: 608) explican:

La conjunción copulativa más característica es *y*. Esta conjunción toma la forma *e* cuando precede a palabras que empiezan por *i-* o *hi-* (*Fernando e Isabel; madre e hija*), salvo cuando constituyen el comienzo de un diptongo: *matas y hierbas (no matas e hierbas)*.

En portugués, no existe la conjunción copulativa *y*, siendo su análoga la conjunción *aditiva e*. Como señala Cegalla (2008: 289): “[d]ão ideia de adição, acrescentamento: *e, nem, mas também, mas ainda, senão também, como também, bem como. O agricultor colheu o trigo e o vendeu*”.

En la tabla siguiente recogemos algunos casos erróneos que ejemplifican la transferencia de la conjunción portuguesa *aditiva e*:

| Producción de los alumnos  | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] mirando el pintor * <i>e</i> su trabajo. (TEL.1.5: línea 6)       | y                |
| 2. [...] mi familia * <i>e</i> yo [...] (TEL.2.2: línea 11)                | y                |
| 3. [...] muy conocido * <i>e</i> de grande éxito [...] (TEL.4.1: línea 14) | y                |
| 4. [...] una mujer * <i>e</i> dos hombres. (TEL.4.4: línea 2)              | y                |
| 5. [...] la joven * <i>e</i> el hombre [...] (TEL.4.5: línea 11)           | y                |

Tabla 24. Errores por transferencia literal de la conjunción portuguesa *e*

Por lo tanto, estos aprendices brasileños tienen dificultades a la hora de utilizar la conjunción *y* en español a causa de una interferencia con su lengua materna, pues emplean la conjunción *e* aditiva del portugués para expresar la copulativa *y*. Estos errores se repiten en la interlengua de distintos alumnos, en los todos los cursos académicos y con una destacable permanencia en el último curso.

Además, aunque sea un error morfológico, nos parece adecuado destacar aquí que en el informante 3.1 hemos identificado lo siguiente: “[...] cambiar \**y* intentar [...]”. Este

alumno no asimiló que la conjunción *y* toma la forma *e* ante una palabra que empieza oralmente por el fonema /i/ y, así pues, se trata de un error intralingüístico.

En los análisis de errores de Torijano Pérez (2003), Durão (2004) y Arias Méndez (2011) se recogen muchos casos erróneos del uso de la forma *e* para expresar la conjunción copulativa y en español. Además, todos señalan una clara interferencia del portugués. Un aspecto distintivo en el análisis de errores de Torijano Pérez (2003: 356) es el hecho de que registra casos en el uso de \**i* en lugar de *y*, evaluándolos “como señal de un progreso en la interlengua que no ha llegado a su objetivo”.

En las muestras de interlengua oral de los aprendices hemos comprobado que los alumnos también manifiestan dificultad para sistematizar el uso de la forma *e*, similar al error del I.3.1 expuesto anteriormente, pues hemos registrado que algunos en vez de pronunciar el sonido [e], en representación del grafema *e* como conjunción, pronuncian el sonido [i]:

- a) Voy a explicar \*[i] identificar (I.1.3)
- b) Madre \*[i] hija murieron (I.2.2)
- c) Analizó \*[i] indicó que (I.4.1)
- d) Era una mujer muy elegante \*[i] inteligente (I.4.2)

Además, hemos encontrado errores morfológicos en el uso de la forma de la conjunción disyuntiva *o* que, según indican la RAE y ASALE (2010 b: 613), “presenta la variante *u* cuando la palabra siguiente comienza por *o-* o por *ho-*, como en *siete u ocho*, *pensión u hotel*”. Este mismo error también fue registrado en el análisis de muestras de interlengua escrita de portugueses en Arias Méndez (2011: 193). Los errores identificados en las muestras de interlengua oral de nuestros informantes son los siguientes:

- a) Buscaban plata \*[o] oro para (I.2.1)
- b) Uno \*[o] otro tendría que (I.4.4)
- c) Dar igual rezar \*[o] orar (I.4.5)

Por lo tanto, a la vista de errores analizados en las muestras de las interlenguas escritas y orales de nuestros informantes, concluimos que, por una parte, son errores interlingüísticos aquellos en los que hay una transferencia de la forma del portugués *e*, *y*,

por otra, son errores intralingüísticos aquellos en los que los aprendices no sistematizan el uso de las variantes *e/u* en español.

### 3.3.2 Errores por creación léxica

En el proceso de aprendizaje del léxico de la lengua meta, las transferencias de palabras desde la lengua materna a la interlengua del aprendiz pueden ser directas — como hemos visto en la tabla 25— o pueden sufrir adaptaciones o modificaciones con afijos al sistema de la lengua meta, originando *creaciones léxicas*. Baralo (2000: 169) explica que:

La creatividad léxica es una estrategia común de los hablantes de LM [lengua materna] y de L2 [lengua segunda] ante un "problema léxico", esto es, ante una situación de uso en la que no disponen de la palabra o expresión adecuada en el léxico ya almacenado.

Durão (2007: 40), siguiendo a Kumaravadivelu (1988), identifica como error de producción por *creación léxica* o *transferencia creativa* el que “resulta del intento del estudiante de resolver la dificultad que supone no conocer un término de la LE, creando uno nuevo”. Durão (2007: 40-41) distingue dos tipos de creación léxica, tomando ejemplos de la interlengua de aprendices brasileños:

a) *Creación original*. Creación de una palabra que no existe ni en la lengua materna ni en la lengua meta, como por ejemplo: *no, si no soy yo: es elle*.

b) *Traducción prestada*. Creación de una palabra a partir de otra palabra de la lengua materna con morfemas propios de la lengua meta: *a medio camino, dimos con un grupo de caroneros*. El aprendiz parte del término portugués *caroneiro* y lo adapta con el sufijo *-ero* del español.

De igual manera, Baralo (2000: 171), para explicar las transferencias de palabras de la lengua materna a la interlengua toma ejemplos de la interlengua de un aprendiz, cuya lengua materna es el portugués. Las creaciones léxicas de las que da cuenta son el resultado de un proceso de adaptación de palabras del portugués al español a través de la utilización de morfemas de esta última:

el *despreparo* de los centros educativos; y con ellos, nuevas *descubiertas* en el área de español; ella representa un mayor *comprometimiento* con la enseñanza; dando *proseguimiento* al proyecto; hacia cambios más *abrangentes* y de más calidad; nuestra responsabilidad es todavía más desafiadora; la práctica *supervisionada*, va a desarrollarse *futuramente*, la espontaneidad y la informalidad fueron características *marcantes*; en su *proseguimiento*, podría *constrañer* a las alumnas.

Asimismo, en el análisis de errores con portugueses Arias Méndez (2011: 203) identifica y aclara que hay

numerosas creaciones léxicas que siguen una lógica interna propia de la IL [interlengua] de nuestros aprendices [...] vemos cómo los aprendices se arriesgan y se esfuerzan en seguir una línea de “invención con lógica” y no caer en el fácil calco semántico y formal de su lengua materna [...]

En el análisis de la interlengua oral de aprendices de español, Fernández (1998): considera que las idiosincrasias léxicas de la interlengua de los aprendices de una segunda lengua no son cualitativamente distintas a las que se producen en el habla de niños en la adquisición de su lengua materna. Así lo explica Fernández (1998: 215-216):

Si comparamos las idiosincrasias léxicas que produce un no-nativo con las construcciones innovadoras que hacen los niños en su LM [lengua materna], veremos que se ajustan a las mismas restricciones o reglas del lenguaje adulto. Para traer un ejemplo conocido -aunque morfoléxico- *\*cabo*, *\*sabo*, *\*penso*, etc. no son "errores" privativos de los niños, y reflejan un conocimiento -en este caso la flexión verbal (formación de presente indicativo)- y, también, que se ha hecho una operación con ese conocimiento: generalización aplicable a una raíz verbal X.

Fernández (1998), en su estudio con 14 hablantes no-nativos de español, los cuales tenían diferentes lenguas maternas, diferentes niveles de dominio del español, con distintos tipos de instrucción y tiempo de residencia en España, registró 37 casos de creaciones léxicas idiosincrásicas. De entre estos, destacamos los siguientes ejemplos: *\*rememberanzas* y *\*honestad*. Fernández (1998: 217-218), en el primer caso, afirma que

el aprendiente utiliza como base léxica un "calco" de su LM [lengua materna], y en el segundo, traslada la raíz del francés directamente [...] La aparición de creaciones léxicas erróneas -como los ejemplos analizados- está demostrando la adquisición de una determinada regla de formación de palabras. Demuestra

el mecanismo de coger unas raíces a las cuales se les aplica, por ejemplo, un afijo formador de adjetivos o verbos.

A su vez, Alba Quiñones (2008: 259) en un estudio con aprendices alemanes de español como lengua extranjera identifica errores relacionados con la creación léxica y aclara que “las unidades léxicas no normalizadas que producen los aprendices ponen de manifiesto un alto grado de interiorización de la L2 [lengua segunda] [...]. Como ejemplos tenemos: *\*fiestar* o *\*estressable*”.

Asimismo, Zhao (2014: 243), en su análisis de errores con chinos, detectó casos de creación léxica con adaptaciones morfológicas y fonológicas desde el español (tercera lengua) al inglés y, de entre ellos, destaca: *I'm not going to be a **espanish** teacher (Spanish)*.

La lengua materna del aprendiz puede, pues, ejercer una influencia significativa en el proceso de aprendizaje del léxico de la lengua meta, que a su vez se plasmará en los errores de creación léxica detectados en la interlengua, como en los ejemplos expuestos en los estudios de Alba Quiñones (2008), Baralo (2000), Durão (2007), Fernández (1998) y Zhao (2014). En las muestras de interlengua escrita de nuestros informantes hemos registrado ejemplos de transferencias del portugués en el proceso de aprendizaje del léxico español, que originan creaciones léxicas erróneas en la interlengua similares a los casos destacados en los análisis citados anteriormente.

A continuación, en la siguiente tabla exponemos estos errores léxicos:

| Producción del alumno                                      | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. <i>*geración</i> en <i>*geración</i> (TEI.1.4: línea 5) | generación       |
| 2. <i>*comoviente</i> (TEI.1.5: línea 9)                   | conmover         |
| 3. <i>*qualquera</i> (TEI.2.3: línea 8)                    | cualquiera       |
| 4. <i>*nen</i> (TEI.3.4: Línea 4)                          | ni               |
| 5. <i>*nen</i> (TEI.4.3: línea 2)                          | ni               |
| 6. <i>*ben</i> (TEI.4.1: línea 5)                          | bien             |
| 7. <i>*asasinatos</i> (TEI.4.1: línea 12)                  | asesinados       |
| 8. <i>*invedias</i> (TEI.4.1: línea 15)                    | envidias         |
| 9. <i>*exponente</i> (TEI.4.1: línea 18)                   | exponente        |
| 10. <i>*feminilidad</i> (TEI.4.2: línea 13)                | feminidad        |

|  |            |
|--|------------|
| 11. <i>*vice-reina</i> (TEI.4.2: línea 14) | virreina   |
| 12. <i>*escojas</i> (TEI.4.2: línea 17)    | elecciones |
| 13. <i>*lujuosa</i> (TEI.4.4: línea 7)     | lujosa     |

Tabla 25. Errores por creación léxica

Comparando estos últimos errores con los de la tabla 24, aquí podemos apreciar un cierto avance en el proceso de sistematización de las unidades léxicas del español, dado que en aquellos errores los aprendices trasladaban directamente las palabras del portugués y, en estos últimos, los aprendices siguen tomando como referencia las formas léxicas de su lengua materna, pero las adaptan con rasgos morfológicos de la lengua meta.

Para agrupar estas creaciones idiosincrásicas que los alumnos producen durante el aprendizaje, podemos destacar los siguientes contextos:

- En los errores *\*geración*, *\*nen*, *\*ben*, *\*asasinados* y *\*feminilidad*, los informantes parten de las formas léxicas del portugués *geração*, *nem*, *bem*, *assassinados* y *feminilidade*, y las adaptan con terminaciones morfológicas del español. Así pues, los aprendices sustituyen los sufijos *-ção* por *-ción*, *-de* por *-dad*, el grafema *-m* final por *-n* y el dígrafo *-ss* por el grafema *-s*.

- En los errores *\*comoviente* y *\*exponente* los alumnos generalizan la diptongación. A este respecto, Durão (2004: 152) apunta que los aprendices brasileños suelen tener la idea equivocada “de que para hablar español basta con diptongar las vocales de las sílabas acentuadas de las palabras portuguesas”.

- Igualmente, en los siguientes errores vemos un intento de acercarse a las formas del español desde las formas del portugués:

*qualquer* → *\*qualquera*

*invejas* → *\*invedias*

*vice-rainha* → *\*vice-reina*

*escolhas* → *\*escojas*

*luxuosa* → *\*lujuosa*

En las expresiones orales hemos encontrado también casos erróneos similares a los registrados en la tabla 25, en los que se destaca la generalización de los diptongos *-ue-* y



-ie- y la transferencia de fonemas del portugués. Además, en algunos casos, los informantes emplean la pronunciación del español a partir del significante en portugués.

| Portugués       | Interlengua               | Español    |
|-----------------|---------------------------|------------|
| a) Janela       | *[xa'nela] (I.1.2)        | Ventana    |
| b) Pobre        | *[puebri] (I.1.4)         | Pobre      |
| c) Perto        | *[piertu] (I.1.5)         | Cerca      |
| d) Nenhum       | *[nê'gũ] (I.2.1)          | Ningún     |
| e) Olhar        | *[o'xar] (I.2.2)          | Mirar      |
| f) Relógio      | *[re'loxiu] (I.2.3)       | Reloj      |
| g) Locáis       | *[lo'kales] (I.3.1)       | Lugares    |
| h) Momento      | *[momientu] (I.3.3)       | Momento    |
| i) Jornais      | *[xor'nales] (I.3.4)      | Periódicos |
| j) População    | *[popula'sion] (I.3.5)    | Población  |
| k) Investimento | *[inbesti'mientu] (I.4.1) | Inversión  |
| l) Conseguem    | *[kõ'segen] (I.4.2)       | Consiguen  |
| m) Permissão    | *[permi'siõn] (I.4.3)     | Permiso    |
| n) Lazer        | *[la'ser] (I.4.4)         | Ocio       |
| o) Depende      | *[de'piende] (I.4.5)      | Depende    |

Tomando en consideración lo expuesto, hemos podido observar que estos errores de creación léxica, en distintos alumnos y cursos, se repiten tanto en las muestras de interlengua escrita como en las de interlengua oral. Al comparar los errores de la tabla 25 y los de las expresiones orales con los análisis de Arias Méndez (2011), Goes de Andrade (2011) y Torijano Pérez (2003), hemos visto que algunos de estos errores se repiten en los cuatro análisis, por lo que esta persistencia puede indicar que determinadas formas son típicas de la interlengua de aprendices lusohablantes: *\*jornales*, *\*momento*, *\*pobre*, *\*pierto*, *\*ojar* y *\*relogio*.

### 3.3.3 Errores por falsos amigos

Para muchos estudiosos, Koessler y Derocquigny, fueron los primeros en utilizar el término *falsos amigos*:

Desde que Maxime Koessler y Jules Derocquigny publicaron *Les Faux Amis* en 1928, la expresión “falsos amigos” se ha usado para denominar los vocablos de dos lenguas que son iguales o muy similares, pero que difieren, a veces considerablemente, en significado o uso. Estos falsos amigos son sumamente traicioneros porque a primera vista parecen ser una gran ayuda por la similitud ortográfica, pero en realidad hacen más ardua la tarea de maestros, estudiantes y traductores (Prado, 1989: 721).

Asimismo, los términos *falsos cognados* y *heterosemánticos* han sido usados como sinónimo de *falsos amigos* en la bibliografía referente a la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, Andrade Neta (2000: 6) se refiere a los vocablos heterosemánticos como sinónimos de falsos amigos o falsos cognados: “[l]os falsos amigos son vocablos idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica, pero que divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado en ambas lenguas”. Además, Soares Alves (2002: 2) sobre la adopción general del término *falsos amigos* en los manuales didácticos comenta: “[l]a denominación falsos amigos es pueril, no científica, sin embargo, tal denominación es adoptada por los libros didácticos que tratan de manera jocosa, cómica, esas trampas”. A su vez, Torijano Pérez (2003: 389) añade que “las características interlingüísticas que definen las relaciones entre el portugués y el español reúnen las condiciones idóneas para la existencia de las voces *heterosemánticas*, es decir, los llamados *falsos amigos* o *falsos cognados*, como se prefiere denominarlos en portugués”. Así, según explica Sabino (2006: 254), “[e]ssa expressão foi difundida em diversas línguas e é talvez por isso que os termos falsos amigos e falsos cognatos sejam hoje considerados por muitos como sinônimos e designadores de um mesmo fenômeno ou proceso”.

La proximidad del sistema lingüístico entre dos lenguas es uno de los factores determinantes para la existencia de los falsos amigos. De hecho, el estudio de Richman (1965) —citado en Henriques Ribeiro y Leiva (1995: 71)— concluye que de entre las lenguas románicas investigadas en su trabajo el portugués y el español constituyen el par de lenguas más próximas. Estas dos lenguas comparten más del 90% de sus unidades léxicas, de las cuales el 60% son cognadas idénticas y el 30% son cognadas semejantes. Por su parte, en relación con los falsos amigos Ceolín (2003: 39) apunta que “[u]ma maior ou menor afinidade pode determinar o seu número/porcentagem: como é o caso do português e do castelhano que além de serem línguas românicas são línguas ibero-românicas”.

Los errores por falsos amigos son muy frecuentes entre los aprendices lusohablantes. Si revisamos, por ejemplo, los análisis de Torijano Pérez (2003), Durão (2004), Arias Méndez (2011) y Goes de Andrade (2011), apreciamos que se identificaron abundantes errores, que incluso en algunos casos llegaron a dificultar la comprensión del mensaje. En este sentido, Henriques Ribeiro (2000: 266) señala:

A pesar de se constituírem, em média, em apenas 10%, sua importância pode ser crucial. Por exemplo, a compreensão da parte essencial de um texto (ou de uma parte dele) pode depender de falsos cognatos. A não compreensão destes, certamente, compromete a compreensão do texto como um todo.

Los falsos amigos pueden ser estudiados según diferentes tipos de clasificación. Por ejemplo, Sanz Juez (2007: 7) explica que normalmente en la clasificación de los falsos amigos se usan cuatro criterios semánticos:

1. Términos totalmente diferentes en las lenguas A y B.
2. Términos cuya ampliación o restricción del sentido es más acusada en lengua A o en lengua B.
3. Términos cuyo significado es más extenso en un sentido de la palabra pero no el otro.
4. Términos que no tienen una traducción en la lengua B, y que producen distorsión.

Prado (1989: 721) propone un estudio de los falsos cognados entre dos lenguas haciendo una distinción entre seudocognados por la ortografía y seudocognados por significados:

Es más crucial la segunda clase, es decir, los seudocognados semánticos debido al hecho de que una lengua es ante todo comunicación de un mensaje, y por más que enfatizamos los niveles fonético, morfológico y ortográfico, su relevancia, estriba en su asociación con el mensaje; si este falla, todo lo demás falla.

En su diccionario de falsos cognados en español y portugués, Bechara y Moure (1998: 50) clasifican los falsos amigos en tres grupos:

a) Formas idénticas o similares en portugués y en español con significados totalmente distintos en español. Por ejemplo, la palabra *polvo* tiene la misma forma tanto

en portugués como en español, pero no comparten el mismo significado: *polvo* en portugués se corresponde al significado de *pulpo* en español y *polvo* en español se corresponde a *pó* o *poeira* en portugués.

b) Formas idénticas en portugués y en español con uno o más significados iguales y otro u otros distintos. Por ejemplo, el vocablo *acordar* presenta una equivalencia en el sentido de “ponerse de acuerdo”, “estar de acuerdo” en ambas lenguas. No obstante, en portugués *acordar* puede expresar también el sentido de “despertar” (despertarse en esp.) y en español *acordar* puede significar también “decidir, acordarse” (*lembrar-se en port.*).

c) Formas idénticas en las dos lenguas, pero con significados diferentes en el uso actual. Estas formas tienen un origen común en las dos lenguas y han compartido el mismo significado en periodos anteriores, pero en la actualidad difieren en el significado. Por ejemplo, *latir* que proviene del latín *glattīre*, con significados de *pulsar*, *latir* (el corazón) y de *ladrar* (el perro). En portugués, actualmente, mantiene solo el sentido de *ladrar*.

En su análisis de errores, Durão (2004: 146-148) siguiendo a Chuquet y Paillard (1987), clasifica los falsos amigos en *parciales* y *totales*. Los *falsos amigos parciales* son aquellas palabras que tienen formas idénticas o similares y comparten algún significado en ambas lenguas. Los *falsos amigos totales* son aquellas palabras semejantes o parecidas, pero que no comparten ningún significado.

Torijano Pérez (2003: 389-397) también clasifica los falsos amigos en *parciales* y *totales*. Además, incluye los *falsos amigos de uso*, explicando que: “[f]orman parte de este grupo los binomios de significante equivalente o parecido y significado mantenido idéntico, pero no así su uso pragmático-comunicativo, lo que, en buena medida, es también una separación del camino común”. Como ejemplo cita el caso de *don/dom*: “este término honorífico presenta el mismo significado en ambos idiomas, pero en portugués la pragmática lo reserva socialmente para anteceder a nombres de reyes, nobles y personalidades eclesiásticas, frente a la extensión y generalización en español” (Torijano Pérez, 2003: 392). A este respecto, ya anteriormente Feijóo Hoyos (1998: 5) había señalado que:

A veces el problema es más una cuestión de frecuencia de uso: el adjetivo *torpe*, por ejemplo, en español es más usado con el valor de ‘falta de habilidad, que se mueve con dificultad’ y, en portugués, con el de ‘impúdico, deshonesto,

infame vergonzoso'; eso no significa que en una de estas lenguas esa palabra no tenga, en raros casos, los mismos valores que son predominantes en la otra.

En el presente análisis de errores, de manera similar a lo sucedido en otros análisis con lusohablantes, hemos identificado errores producidos por falsos amigos en las muestras de interlengua escrita de nuestros informantes:

| Producción del alumno  | Forma correcta                       |
|--|--------------------------------------|
| 1. [...] <i>*respecto</i> verdadero [...] (TEI.1.2: línea 16)                                  | respeto                              |
| 2. [...] sus sentimientos son los de una mujer que <i>*respecta</i> a otra (TEI.4.2: línea 16) | respeto                              |
| 3. Ser profesor no es <i>*apenas</i> una profesión [...] (TEI.2.1: línea 6)                    | solo/sólo                            |
| 4. [...] es la base emocional que <i>*fornece</i> seguridad [...] (TEI.2.2: línea 2)           | provee,<br>proporciona               |
| 5. [...] y no se preocupan por el <i>*próximo</i> [...] (TEI.2.2: línea 4)                     | prójimo                              |
| 6. [...] pues <i>*machucaba</i> a las otras personas... (TEI.3.3: línea 9)                     | disgustaba                           |
| 7. <i>*Todavía</i> su novio vuelta y ella tiene que se casar [...] (TEI.4.4: línea 4)          | pero,<br>sin embargo,<br>no obstante |
| 8. [...] porque vive una vida muy lujosa, <i>*todavía</i> sin amor". (TEI.4.4: línea 7)        | aunque, pero,<br>mas                 |

Tabla 26. Errores por falsos amigos

Los errores 1-2, *\*respecto* y *\*respecta*, son falsos amigos parciales, pues en portugués existe una única forma *respeito/a* para los significados de ambos términos en español: *respeto* y *respeto*. Los aprendices usan los vocablos *\*respecto/a* que tienen una grafía muy parecida con los vocablos *respeto/a*, aunque con significados distintos. Puede ser que los alumnos no hayan interiorizado la existencia de estos vocablos en español, con sus respectivos significados y, por ello, piensen que el sustantivo *respeto* y el verbo *respetar* equivalen a los vocablos portugueses *respeito* y *respeitar*. También podría suceder que los alumnos conociesen la existencia de ambos vocablos españoles y hayan confundido sus significados.

El error 3, *\*apenas*, es un ejemplo de un falso amigo total, pues en portugués existe la forma *apenas*, que puede ser un adverbio con el significado de “só, únicamente, a custo” o una conjunción con el sentido de “logo que, mal” (*Mini Aurélio: o dicionário da*

*língua portuguesa*, 2010). En español, *apenas* puede ser un adverbio de negación con un significado equivalente al de *difícilmente* o *casi no*; adverbio de cantidad con el sentido de *escasamente* o *solo*, y conjunción temporal con valor de *en cuanto* o *al punto que* (*Diccionario de la lengua española* 2014). Así, el aprendiz transfiere el significante y el significado del adverbio portugués *apenas* con sentido que posee *só* o *unicamente* a la interlengua, cuando lo acertado habría sido emplear el adverbio de modo *solo* en español, que significa *únicamente* o *solamente*.

El error 4, *\*fornece*, es un falso amigo de uso, pues tanto en portugués como en español existe el verbo *fornecer*, pero en español este verbo está en desuso. El verbo portugués *fornecer* puede significar: “abastecer de; gerar, producir; proporcionar o necessário” (*Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*, 2010). Se puede traducir al español por *servir* o *suministrar* (*Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*, 2000).

El error 5, *\*próximo*, es un caso de falso amigo parcial, dado que en portugués existe un único término *próximo* que se corresponde con ambos términos *prójimo* y *próximo* en español. Una posible causa de este error es que el estudiante desconozca el término *prójimo* y por eso emplee el término *próximo*. Otra posible causa es que el aprendiz conozca el término *prójimo* pero no haya sistematizado su significado y, por este motivo elija *próximo*, que no es adecuado en este contexto.

El error 6, *\*machucaba*, se trata también de un falso amigo parcial, pues el verbo *machucar* existe en ambas lenguas y comparten el significado de “machacar: golpear algo para deformarlo, aplastarlo o reducirlo a fragmentos pequeños sin llegar a tritularlo” (*Diccionario de la lengua española*, 2014). Sin embargo, en portugués este verbo tiene también el significado de “magoar, melindrar” (*Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*, 2010), que se puede traducir al español por *molestar*, *afligir*, *disgustar*, *lastimar*, *herir* o *hacer daño* (*Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*, 2000).

Los errores 7-8, que afectan a *\*todavía*, son falsos amigos totales, pues es un término que existe en ambas lenguas, pero que tiene significados distintos. La forma *todavía* en portugués es una conjunción adversativa, cuyos sinónimos son *contudo*, *porém* y *entretanto* (*Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*, 2010). En español, la forma *todavía* puede ser un adverbio de tiempo o de modo “está durmiendo todavía” o “es muy ingrato, pero todavía quiero yo hacerle bien” (*Diccionario de la lengua española*, 2014). La conjunción portuguesa *todavía* se puede traducir al español por las

conjunciones: *pero, sin embargo, no obstante, aunque o mas* (Señas: *diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*, 2000).

Hemos identificado también en las muestras de interlengua escrita errores en el uso de la forma *se* como conjunción subordinante condicional en diferentes informantes y, al igual que en el apartado 3.3.1, hemos querido tratarlos por separado.

En español, como explica y ejemplifica Gómez Torrego (2002: 360):

Las oraciones condicionales manifiestan significados de condición, hipótesis o mero contraste. Ejemplos:

Condición: **Si vienes a casa**, te doy el regalo.

Hipótesis: **Si tú eres lindo**, yo soy un sabio.

Contraste: **Si no ha venido**, es que piensa acabar el libro.

**Si se fue ayer**, ¿cómo puede estar aquí?

En portugués, las conjunciones condicionales “iniciam orações que exprimem condição ou hipótese: *se, caso, contanto que, desde que, salvo se, sem que* (= *se não*), *a não ser que, a menos que, dado que* (Cegalla, 2008: 292).

Así, la conjunción subordinante condicional *si* se corresponde con la del portugués *se*. En español existe también la forma *se*, pero se refiere al pronombre. Sin embargo, en portugués existe una equivalencia gráfica entre la conjunción condicional *se* y el pronombre *se*.

En los siguientes errores recogemos algunos errores por falsos amigos en el uso de la forma *se* como conjunción subordinante condicional:

| Producción de los alumnos   | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] * <i>Se</i> yo pudiera viajaría todos [...] (TEL2.4: línea 10)   | si               |
| 2. [...] * <i>se</i> yo hacer con que lo sea. (TEL2.5: línea 1)   |                  |
| 3. [...] * <i>se</i> la situación vuelva a ocurri [...] (TEL3.1: línea 2)   |                  |
| 4. * <i>Se</i> alguien comete um error [...] (TEL3.2: línea 3)  |                  |
| 5. Yo pienso que * <i>se</i> me engaño con una persona, * <i>se</i> me hace algo que me magoa [...] (TEL3.5: línea 4) |                  |

Tabla 27. Errores por falsos amigos en el uso de *se* como conjunción

Así, los errores de la tabla 27 son falsos amigos parciales, pues en portugués existe una única forma *se* que se corresponde tanto con la conjunción subordinante condicional

como con el pronombre. Sin embargo, en español, la conjunción *si* se diferencia gráficamente del pronombre *se*. Por tanto, el alumno brasileño puede cometer un error al emplear la forma *se* como conjunción, o bien la forma *si* como pronombre.

Esta es una dificultad reseñable y común en la interlengua de los aprendices lusohablantes, pues también fueron identificados varios casos erróneos en las investigaciones de Torijano Pérez (2003), Durão (2004) y Arias Méndez (2011). En el caso de nuestras muestras de interlengua escrita, este error sucede en los cursos 2º y 3º y, en este último, es significativo que se repita en tres alumnos distintos. En cuanto a las muestras de lengua oral, no hemos detectado un uso erróneo o pronunciación incorrecta. Con relación a la pronunciación, se podría considerar la existencia de una transferencia positiva de la lengua materna a la lengua meta, pues en portugués la conjunción *se*, se pronuncia igual que en español [si].

En las muestras de interlengua oral hemos registrado también varios casos de errores producidos por los falsos amigos:

| Portugués     | Interlengua                 | Español               |
|---------------|-----------------------------|-----------------------|
| a) Crianças   | * <i>Crianzas</i> (I.1.2)   | Niños                 |
| b) Doce       | * <i>Doce</i> (I.1.4)       | Dulce                 |
| c) Desgraçado | * <i>Desgrasado</i> (I.1.5) | Desgraciado           |
| d) Escritorio | * <i>Escritorio</i> (I.2.3) | Oficina               |
| e) Curso      | * <i>Curso</i> (I.3.1)      | Carrera universitaria |
| f) A gente    | * <i>La gente</i> (I.2.1)   | Nosotros              |
| g) Brincava   | * <i>Brincaba</i> (I.2.4)   | Jugaba                |
| h) Namorado   | * <i>Enamorado</i> (I.2.5)  | Novio                 |
| i) Pasta      | * <i>Pasta</i> (I.3.2)      | Carpeta               |
| j) Valha      | * <i>Valla</i> (I.3.3)      | Valga                 |
| k) Romance    | * <i>Romance</i> (I.3.4)    | Novela                |
| l) Lista      | * <i>Lista</i> (I.3.4)      | Listín                |
| m) Pesquisa   | * <i>Pesquisa</i> (I.3.5)   | Investigación         |
| n) Habitação  | * <i>Habitación</i> (I.4.1) | Vivienda              |
| o) Enquanto   | * <i>En cuanto</i> (I.4.1)  | Mientras              |
| p) Apenas     | * <i>Apenas</i> (I.4.2)     | Solo                  |
| q) Sítio      | * <i>Sitio</i> (I.4.2)      | Finca                 |



|            |                          |           |
|------------|--------------------------|-----------|
| r) Fechada | * <i>Fechada</i> (I.4.3) | Cerrada   |
| s) Desenho | * <i>Diseño</i> (I.4.3)  | Dibujo    |
| t) Vago    | * <i>Vago</i> (I.4.3)    | Vacío     |
| u) Palco   | * <i>Palco</i> (I.4.4)   | Escenario |
| v) Sucesso | * <i>Suceso</i> (I.4.5)  | Éxito     |

En resumen, hemos visto que el portugués actúa de una manera muy intensa en el proceso de aprendizaje del léxico en español. Por un lado, puede facilitar la comprensión del mensaje debido a que ambas lenguas comparten muchas palabras iguales o semejantes; pero, por otro lado, el portugués puede ser una de las causas más notables de los errores léxico-semánticos.

En primer lugar, hemos notado que los aprendices emplean abundantemente las palabras de su lengua materna como estrategia para suplir las deficiencias de vocabulario del español. En segundo lugar, hemos podido observar un cierto avance en la sistematización del léxico, pues, en el intento de producir las formas correctas del español, los aprendices infieren un resultado a partir de palabras del portugués, modificándolas con afijos del español. Por último, debido a la proximidad tipológica de ambas lenguas, hemos identificado varios errores producidos por falsos amigos, tanto en las expresiones escritas como en las orales, con una permanencia en distintos informantes de los cuatro cursos. Pensamos que el aprendizaje de estos vocablos heterosemánticos constituye una de las dificultades más relevantes para los aprendices brasileños, dado que es en el significado donde radican los problemas más significativos en la comunicación, pues en algunos casos pueden llegar a complicar o impedir la correcta comprensión del mensaje, provocando malentendidos o reacciones de sorpresa o extrañeza en el interlocutor.

### 3.3.4 Análisis cuantitativo de la evolución de los errores léxico-semánticos

Nuevamente, al igual que en los apartados previos de los errores ortográficos y morfosintácticos, realizaremos ahora un breve análisis de los errores léxico-semánticos mediante el empleo de un criterio estadístico. En este caso, nos centraremos en los tres tipos de errores destacados anteriormente, en cuanto a su persistencia y frecuencia en los cuatro cursos.

En las dos figuras siguientes exponemos el total de los errores léxicos de los cuatro cursos, primero en su valor absoluto y, a continuación, su correspondiente cociente de errores, acompañándolos de los porcentajes respectivos:

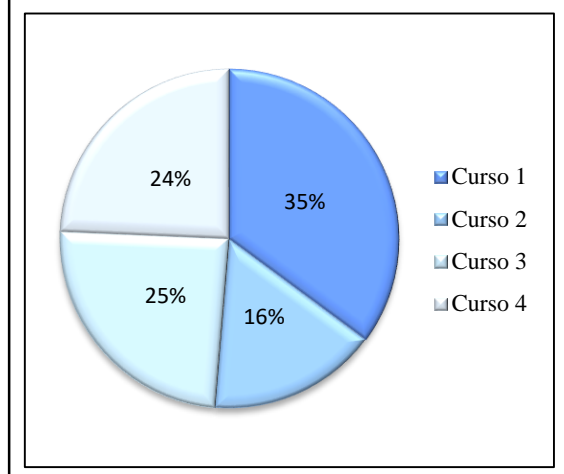
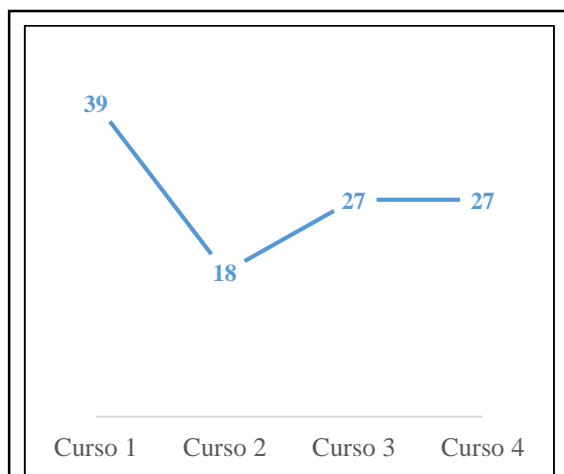


Figura 7. Errores léxicos en valores absolutos

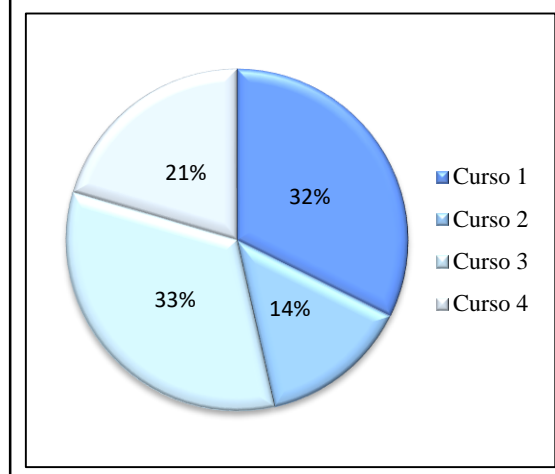
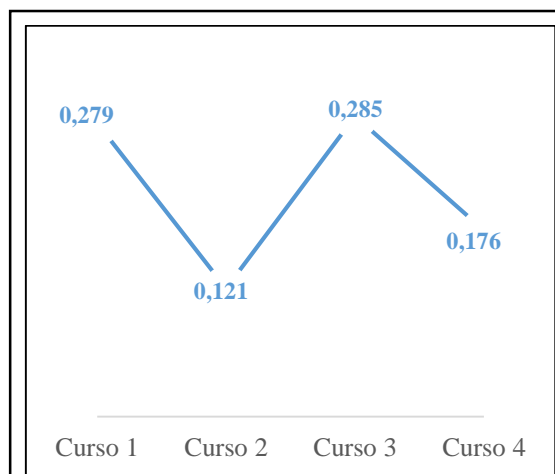


Figura 8. Cocientes de los errores léxicos

El gráfico de la figura 7 muestra con claridad que el primer curso es el que más errores léxicos comete, al mismo tiempo que dicho número desciende bruscamente en el caso del segundo curso. Sin embargo, parece algo desconcertante el hecho de que la cifra se incrementa en los cursos tercero y cuarto.

En la figura 8 se aprecia una situación semejante, con la excepción de que el cuarto curso logra un cociente de errores mucho menor que el tercero, al emplear un número de palabras mucho mayor. Asimismo, cabe destacar que la diferencia entre los cursos primero y tercero no resulta tan abultada como parecía en la figura 7. Ratificamos, pues, con este análisis cuantitativo de los errores léxico-semánticos, que el tercer curso continúa con la misma tendencia registrada en los análisis de errores ortográficos y morfosintácticos, en los que ya se puso de relieve un desempeño inferior a lo esperado.

De igual modo, podemos afirmar lo contrario si nos referimos al desempeño del segundo curso, que obtiene mejores resultados incluso que el cuarto curso, algo que no había sucedido en los análisis de los errores ortográficos y morfosintácticos. En este sentido, Griffin (2005: 104) afirma:

También conviene recordar que la interlengua tiene ante todo un componente lingüístico, pero que también tiene un componente cognitivo (cómo se ha realizado el aprendizaje) y otro componente psico-social (cada aprendiz progresa de forma idiosincrática según sus circunstancias personales). Y por último las etapas de la interlengua no son claramente delineadas ni muestran una progresión constante hacia delante.

En la figura 9 mostramos los 111 errores léxicos obtenidos en las muestras de interlengua escrita. Destacaremos algunos aspectos relevantes durante el proceso de aprendizaje del léxico de la lengua meta en este grupo de alumnos.

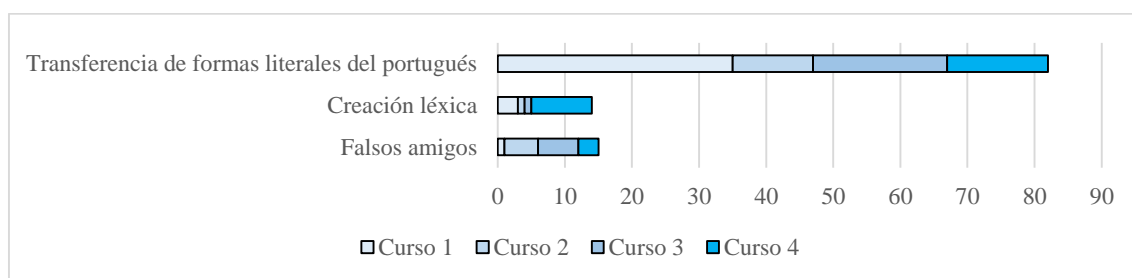


Figura 9. Errores léxicos de los cuatro cursos en valores absolutos

- *Transferencia de formas literales del portugués.* El primer curso es el que tiene la cifra más alta de errores, seguido de los cursos tercero y cuarto. En este tipo de error destaca la pequeña cifra de errores cometidos por el segundo curso, que mejora incluso la del cuarto.

Considerando ambas muestras de interlengua escrita y oral, el primer curso se caracteriza por una frecuencia reiterada de transferencias directas del portugués en todos los informantes. Destaca el informante 1.1 que transfiere en varias ocasiones las formas conjugadas del verbo portugués *ter* y la conjunción *pois*. En el informante 1.3 destaca también por la repetición reiterada de los pronombres demostrativos *aquela*, *aquela* y *aquilo*, indicando que tiene dificultad para interiorizar las formas de los pronombres demostrativos en la lengua meta. Además, este informante repite el adverbio portugués *muito* tanto en la expresión escrita como en la oral y de forma más notable en esta última. No hemos registrado en ninguno de estos alumnos el empleo correcto en español de

ninguna de las formas ya mencionadas, salvo en el caso de *mucho*, que fue asimilado por todos los alumnos exceptuando al informante 1.3.

En el segundo curso, la cifra de errores disminuye en ambas expresiones escritas y orales, aunque en las orales el número de transferencias es mayor y sucede en todos los informantes. Destacan los informantes 2.1 y 2.5 por emplear varias veces distintos vocablos del portugués, con mayor recurrencia en sus expresiones orales.

En el tercer curso el número de errores dobla al del curso anterior en ambas muestras de interlengua escrita y oral, con el empleo de distintos vocablos portugueses por parte de cada informante. En este grupo llama la atención la repetición de las formas verbales de los verbos portugueses *crer* y *perceber*, de los adverbios *através* y *sempre*, y de la conjunción *após*.

En el cuarto curso el número de errores disminuye, pero siguen apareciendo en todos los informantes en ambas expresiones. Hay que mencionar que los informantes 4.3 y 4.4 usan en repetidas ocasiones los pronombres personales *seu*, *ela* y *ele*.

Nos parece relevante destacar los errores por transferencia de la conjunción portuguesa *e* porque se repiten en los cuatro años académicos. Observamos que en los dos primeros cursos la cifra de errores se mantiene constante. En el tercer curso la cifra de errores desciende levemente y en el último curso la cifra de errores asciende, siendo la mayor de todo el conjunto.

En el primer curso los casos erróneos se reparten entre dos informantes. Ambos informantes 1.1 y 1.5 cometen errores de selección falsa de *e* en lugar de *y*. En el caso del 1.1 pensamos que podría tratarse de un despiste, pues en otras ocasiones en su expresión escrita usa correctamente la conjunción *y*; algo que no sucede con el 1.5, por lo que, considerando la frecuencia, podemos afirmar que este último informante no sistematizó el uso de la conjunción copulativa *y*. Este alumno neutraliza el uso de las conjunciones *y/e* de la lengua meta en la conjunción *e* por influencia de la lengua materna. En cuanto a la interlengua oral, no resulta factible identificar estos errores, pues el fonema /i/ es representado tanto por la conjunción copulativa *y* del español como la conjunción *aditiva* *e* del portugués. De este modo, se produce una transferencia positiva de la lengua materna hacia la lengua meta. Los informantes 1.2 y 1.4 emplean correctamente en varias ocasiones la conjunción *y* en sus respectivas expresiones escritas. Por último, el informante 1.3 no emplea en su texto las conjunciones *y/e*, por lo que no podemos analizar su desarrollo, aunque en su expresión oral comete un error en *Voy a explicar \*[i]*

*identificar*, a partir del cual podríamos pensar que no sistematizó la regla del uso de la variante alomórfica *e* de la conjunción *y* ante el fonema /i/.

En el segundo curso los errores son cometidos por tres informantes. El informante 2.1 selecciona incorrectamente *e* en lugar de *y* en todas las ocasiones. En cambio, los informantes 2.2 y 2.5 solo cometen un error y ambos usan correctamente *y* en otras partes de sus textos, lo cual parece indicar que los errores son, en realidad, lapsus. Los dos informantes restantes de este curso aciertan en el uso de *y*. En la expresión oral del informante 2.2, de manera semejante a la del 1.3, registramos un error en *Madre \*[i] hija murieron*. Por tanto, analizando la muestra de interlengua escrita de este informante podemos afirmar que ha sistematizado el uso de *y*, si bien a la vista de este último error en su expresión oral, observamos que probablemente tiene dificultad en el empleo de *e* ante *-hi*.

En el tercer curso, al igual que en el segundo, los errores se concentran en tres informantes. El informante 3.1 selecciona incorrectamente *y* en *cambiar \*y intentar*, un error que hasta ahora solo había sido identificado en algunas expresiones orales de dos informantes de los cursos anteriores. Este aprendiz selecciona correctamente en otras ocasiones de su expresión escrita la conjunción *y*, pero parece ser que no sistematizó la particularidad del uso de *e* en vez de *y* ante vocablos que empiezan por el fonema /i/. Los demás casos erróneos de este curso son de selección falsa de la conjunción *e* en vez de *y*, cometidos por los informantes 3.3 y 3.4. Si bien el 3.3 logra acertar en una ocasión, no sucede así con el 3.4, pues la única vez que emplea la conjunción copulativa lo hace incorrectamente, desconociendo, por tanto, si fue un caso de falta de atención. En la expresión escrita del informante 3.2 se aprecia que selecciona correctamente la conjunción *y* en todas las ocasiones. Finalmente, no fue posible observar el desarrollo del informante 3.5 en cuanto a la sistematización de las conjunciones *y/e*, porque ni las usa ni las omite erróneamente ninguna vez en su expresión escrita.

En el cuarto curso, los errores se concentran nuevamente en tres informantes. Los informantes 4.1, 4.4 y 4.5 seleccionan incorrectamente *e* en lugar de *y* en algunas ocasiones, aunque en otras aciertan, lo cual indica que podría tratarse de faltas de atención. Los demás informantes, 4.2 y 4.3, seleccionan varias veces correctamente la conjunción *y*, lo cual parece indicar que hubo una interiorización del uso de esta conjunción en sus muestras de interlengua escrita. En las expresiones orales registramos dos errores de selección falsa de *y* en vez de *e*, *Analizó \*[i] indicó que* (I.4.1) y *Era una*

*mujer muy elegante* \*[i] *inteligente* (I.4.2), muestra de que ambos tienen dificultades en el uso de la conjunción *e* ante vocablos que empiezan por *i*-.

Como conclusión, en referencia a la evolución del uso de las conjunciones copulativas *y/e* en este conjunto de aprendices podemos afirmar, en primer lugar, que en los dos primeros cursos un único aprendiz de cada uno de ellos —1.5 y 2.1— no sistematizó el uso de la conjunción *y*, pues solo emplean la conjunción *e*. En ambos casos se observa, pues, una clara interferencia del portugués. En segundo lugar, hemos observado que la selección falsa de *e* en lugar de *y* sigue persistiendo hasta el cuarto curso, pero de forma aislada solo en algunos de los informantes y con pocos casos erróneos, siendo frecuente un único caso por alumno. Además, los informantes que cometen ese error, seleccionan correctamente en varias ocasiones la conjunción adecuada en sus expresiones escritas, por lo cual, pensamos que estos errores pueden tratarse de lapsus influenciados por la lengua materna, donde el uso adquirido de la conjunción *e* está arraigado. En tercer lugar, en todos los cursos hay al menos un informante que indica haber sistematizado el uso de la conjunción *y* en su muestra de interlengua escrita, al seleccionarla siempre correctamente. Por último, en cuanto al uso de la conjunción *e*, hemos registrado solo un caso de uso incorrecto en la expresión escrita del informante 3.1. De modo similar, observamos en la interlengua oral de algunos informantes repartidos desde el segundo hasta el cuarto curso, que estos no atienden a la regla específica de uso de la conjunción *e* ante vocablos que empiezan por el fonema /i/, pudiendo así concluir que se trata de un error intralingüístico.

- *Creación léxica*. Hemos registrado un número mucho menor de casos erróneos, aunque resulta llamativo que el cuarto curso sea el que registra la mayor cifra. Destaca el mayor número de errores en las expresiones orales y, principalmente, en los dos últimos cursos. Asimismo, debemos señalar que los informantes 4.1 y 4.2 comenten un número más elevado de errores en sus muestras de interlengua.

- *Falsos amigos*. De manera similar a lo sucedido en los errores de creación léxica, existen pocos errores identificados en las muestras de interlengua escrita —con un máximo de dos casos por curso—, aunque en las expresiones orales la cifra llega a triplicarse. En las muestras de interlengua oral de los dos primeros cursos hay casos erróneos en casi todos los informantes. En los dos últimos hemos registrado errores en todos los alumnos y en alguno de ellos en más de una ocasión. En todo el conjunto de

muestras de interlengua hemos observado que algunos errores se repiten en distintos alumnos y cursos: *\*apenas*, *\*sitio*, *\*todavía*, *\*curso*, *\*próximo*, *\*respecto*, *\*romance* y *\*se*.

### 3.3.5 Consideraciones finales

Tras este análisis hemos podido comprobar que la transferencia es una estrategia de comunicación bastante productiva en este grupo de aprendices. Debido a la gran similitud tipológica existente entre la lengua materna y la lengua meta, el alumno recurre frecuentemente al portugués desde los primeros contactos con la lengua objeto de estudio. Este uso del portugués puede ser positivo porque existen muchas palabras cognadas y, por lo tanto, esta semejanza de significante y significado facilitará la comprensión y la comunicación desde el primer estadio de aprendizaje de español. En este sentido, Durão (2004: 281) tras su análisis con brasileños concluye que “tan pronto como los aprendices perciben la funcionalidad de la proximidad tipológica existente entre el portugués y el español, la usan como recurso con insistencia, mucho más de que si fueran lenguas dispares”.

Es de esperar que al inicio del proceso de aprendizaje el aprendiz recurra a su lengua materna para suplir las carencias de léxico de la lengua objeto de estudio. No obstante, hemos podido comprobar con los datos registrados en las expresiones escritas y orales de nuestros informantes que los alumnos siguen usando palabras del portugués en los sucesivos estadios de aprendizaje. Por ejemplo, las formas verbales *ter*, *perceber*, *ficar* y *crer* se repiten en varios informantes de diferentes cursos. Tras consultar algunos manuales de español usados en Brasil, descubrimos que sus formas correspondientes en español son introducidas desde el primer curso. Por este motivo nos inquieta la persistencia de estos vocablos del portugués en la interlengua de aprendices de los últimos cursos; circunstancia que nos anima a seguir investigando esta cuestión en el futuro.

Además, hemos comprobado que los errores léxico-semánticos analizados también ocurren en las muestras de interlengua oral, incluso, en una proporción mayor que en las muestras de interlengua escrita. A este respecto, Palapanidi (2011: 16) —siguiendo a Bouvy (2000)— explica que la cantidad de errores está relacionada con la presión comunicativa; en la producción escrita “la presión comunicativa es menor en comparación con la presión que impone la producción oral. Cuando alguien escribe un texto tiene el tiempo de pensarlo y de corregirlo, mientras que cuando habla tiene que ser

directo e inmediato”. Por lo tanto, es este un nivel de la lengua en el que se requiere una mayor atención por parte de profesores y alumnos.

Otro aspecto que queremos destacar se refiere a los errores producidos por los falsos amigos identificados en el presente análisis. Aunque en las expresiones orales la cifra de errores aumenta considerablemente, si tomamos como referencia las expresiones escritas, donde no hemos encontrado errores de manera tan abundante, apreciamos que los falsos amigos constituyen uno de los problemas más relevantes en el proceso de aprendizaje del español por parte de brasileños, porque pueden hacer incomprensible el mensaje. En este sentido, Lado (1973[1957]: 90) considera que los falsos amigos son un grupo especial de palabras:

Su semejanza formal con palabras de la lengua nativa aumenta su frecuencia de uso entre los estudiantes de tal manera que ésta supera su frecuencia normal. En otras palabras, son más importantes de lo que podría indicar su frecuencia. No cabe duda que constituyen trampas temibles.

De este modo, para vencer los obstáculos producidos por los falsos amigos en el acto comunicativo, pensamos que tanto el alumno como el profesor deben poner su máximo interés en esta cuestión.

En el caso del alumno, creemos que la superación de esta dificultad está muy relacionada con el compromiso individual que tenga cada aprendiz con su competencia lingüística. Este compromiso debería tener un peso aún mayor en el caso de este colectivo discente que tiene como objetivo final hacer un uso profesional de la lengua como docentes de español. Por ello, nos parecen muy acertadas las palabras de Camorlinga (1991: 151):

Paradójicamente, la facilidad muchas veces se vuelve obstáculo: el estudiante, confiado en que lo entiende casi todo, cesa en su esfuerzo por alcanzar un estadio superior, o sea, por reducir (con miras a eliminar) el espacio aún invadido por las interferencias.

En cuanto al profesor, opinamos que le puede resultar de gran ayuda reflexionar sobre las características de sus alumnos, especificar las dificultades más significativas en el aprendizaje del léxico, analizar el tratamiento que se ofrece en el material didáctico sobre este aspecto y las estrategias de aprendizaje del léxico empleadas en el aula.



Creemos que el docente debe seleccionar *cognados* o falsos amigos de modo paulatino desde el principio de la enseñanza, adaptando su selección a cada nivel y realizando las actividades que conduzcan a una pronta asimilación de la diferencia significativa en la lengua materna y en la lengua meta. No creemos que este grupo de palabras, debido a su importancia para la comprensión del mensaje, deba ser introducido solo a partir de los niveles intermedios, como hemos podido constatar en determinados manuales de español empleados en Brasil.

Una estrategia que puede facilitar la interiorización del uso correcto de los falsos amigos consiste en la presentación de estas palabras en varios contextos distintos, de modo que quede explícito su significado, para luego pedir a los alumnos que lo expliquen. En esta misma línea de razonamiento, Durão (2004: 286) afirma:

La simple presentación de listas de palabras es poco productiva y contraindicada si el objeto es tan sólo su memorización. Es mucho más eficaz aprender el léxico por asociación dentro de un contexto, puesto que se ejercita el proceso de formulación de hipótesis e interferencia del significado.

Precisamente, algunos manuales de español usados en Brasil limitan el aprendizaje de los términos heterosemánticos a un listado de palabras. Al igual que Durão (2004: 286), consideramos que no basta con la utilización de este recurso para lograr un uso adecuado de estas palabras.

Otra herramienta que puede ser eficaz en el aprendizaje del léxico es el diccionario<sup>67</sup>, tal y como aclara Ferreira Dias (2006: 19):

O leitor, por mais proficiente que seja, ao ler um texto em LE [lengua extranjera], encontra algumas dúvidas de vocabulário, o que pode causar uma dificuldade extra na interpretação. Nesse caso, o dicionário bilíngue pode ser tomado como um aliado para diminuir a incerteza e assim facilitar a compreensão da leitura e o aprendizado.

Sobre el uso de diccionarios de español como lengua extranjera y de diccionarios bilingües<sup>68</sup> para el aprendizaje de falsos amigos, Alvar Ezquerro (2003) señala que estos no advierten al lector sobre la existencia de estas palabras, a pesar de su relevancia e

---

<sup>67</sup> Véase Martín García (1999) acerca del uso del diccionario en la clase de español.

<sup>68</sup> Véase Moreno Fernández (1996; 2000a) sobre cómo seleccionar un diccionario para la enseñanza de una lengua extranjera.

interés: “no estaría de más una llamada de atención para que el hecho no pasara desapercibido a quien realiza la consulta” (Alvar Ezquerro, 2003: 43).

Además de la importancia de tener en cuenta el contexto y del uso del diccionario, hay otras estrategias y recursos que facilitan el aprendizaje del léxico. Entre ellas están las siguientes que enumera Moreno García (2011: 483):

- Adivinar o deducir el contexto
- Anotar el vocabulario que se aprende
  - ◆ escribir la palabra y la traducción
  - ◆ lista de palabras nuevas y buscar derivados
  - ◆ un dibujo de la palabra
  - ◆ escribir la palabra y su definición en español
  - ◆ listas de sinónimos y antónimos
  - ◆ ficha con palabras, traducción, ejemplos, etc.
- Usar la mímica o señalar el objeto

Tomando en consideración la estrategia del uso de dibujos o ilustraciones para el aprendizaje del vocabulario y, concretamente, para el uso correcto de los falsos amigos, Alvar Ezquerro (2003: 45) opina que el “empleo de ilustraciones en que se haga ver de manera grotesca el uso de las palabras que pueden inducir a error es un medio didáctico rápido y eficaz”. Para ejemplificar esta estrategia elige un falso amigo entre el español y el portugués: *escoba-escova*. Explica que basta con un par de imágenes en las que se ilustre alguien limpiando el suelo con una *escoba* y otra limpiándose los dientes con un *cepillo*, para que los estudiantes asimilen el significado de los vocablos en cuestión. Además, añade que los alumnos podrían hacer frases con las palabras ilustradas. Esta actividad creemos que resultaría muy útil para la interiorización del significado.

Así, dado que el uso adecuado del léxico en los actos comunicativos es fundamental para alcanzar una competencia comunicativa en una lengua extranjera, nos parece muy acertadas las palabras de Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 58) sobre la práctica del léxico en el aula:

El trabajo de léxico tiene que ser diario. Nunca «perderemos tiempo» si dedicamos diez o quince minutos de nuestras clases a revisar el léxico trabajado anteriormente; éste debe revisarse y reutilizarse con el fin de llegar a la automatización en el uso.

Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje del léxico de una lengua extranjera requiere un esfuerzo continuo tanto por parte del profesor como del alumno. El profesor debe esforzarse en la selección de los contenidos léxicos, en el desarrollo de estrategias para su enseñanza y aprendizaje y en su evaluación para facilitar el proceso. Asimismo, el alumno debe esforzarse en el estudio de la lengua objeto, en su uso diligente y en la autoevaluación de los contenidos léxicos para avanzar rápido en su propio aprendizaje.

### **3.4 Recapitulación**

En este capítulo hemos desarrollado el análisis de errores —principalmente— a partir de muestras de interlengua escrita del grupo informante. Asimismo, ha resultado provechoso analizar las muestras de interlengua oral, pues hemos comprobado que muchos de los errores identificados en la interlengua escrita se repiten en la interlengua oral. Además, en algunas áreas gramaticales hemos observado que la frecuencia de los errores es aún mayor en la interlengua oral. Así, ratificamos la importancia de estudiar en su conjunto ambas expresiones escrita y oral, facilitando una perspectiva más completa y global de la interlengua de los alumnos.

Aunque nos hemos centrado en el análisis de la interlengua del conjunto de los informantes, hemos querido señalar algunos rasgos idiosincrásicos de la interlengua individual de los alumnos, pues creemos importante considerar las necesidades específicas de cada uno. Por ello, además de averiguar la persistencia del error en sus muestras de interlengua escrita y oral, hemos contrastado los errores con los aciertos.

Hemos comprobado que la mayoría de los errores identificados tienen como posible causa la transferencia negativa del portugués. Además, muchos de estos errores *interlingüísticos* persisten en los cuatro años de académicos.

Hemos comparado nuestro análisis de errores con otros análisis de lusohablantes y hemos hallado dificultades gramaticales que son afines a este grupo de aprendices. Incluso hemos identificado vocablos erróneos que se repiten en diferentes estudios. Asimismo, hemos contrastado los análisis de errores de lusohablantes con otras investigaciones de aprendices de lenguas maternas distintas al portugués y hemos identificado algunas áreas gramaticales problemáticas que son comunes en la interlengua de aprendices de español en general.

Con el análisis cuantitativo de la evolución de los errores ortográficos morfosintácticos y léxico-semánticos hemos observado que la interlengua del conjunto

de los informantes no presenta un progreso continuo, pues hemos detectado estancamientos y retrocesos en algunos cursos académicos. Asimismo, hemos hecho unas consideraciones finales sobre las áreas gramaticales más problemáticas, aportando estrategias y recursos didácticos que pueden resultar de ayuda en el aula.

Finalmente, hemos determinado los errores más frecuentes y permanentes en los cuatro cursos académicos:

- Omisión de la tilde en hiatos.
- Omisión de la tilde en palabras agudas
- Selección de los grafemas *-b/-v*
- Omisión de la tilde en monosílabos
- Verbos irregulares.
- Selección de las formas plenas y apocopadas
- Transferencia de formas literales del portugués
- Creación léxica
- Falsos amigos

Tras desarrollar el análisis de errores de la interlengua de los informantes, a continuación, propondremos unas actividades en que trabajaremos algunos de los contenidos lingüísticos más problemáticos identificados anteriormente.

## CAPÍTULO IV

### PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Tras llevar a cabo el análisis de errores de este grupo de aprendices brasileños de español, hemos identificado las áreas gramaticales que han resultado ser más difíciles de interiorizar y los errores más frecuentes durante los cuatro cursos académicos. En este sentido, Corder (1992[1973] c: 262) señala los siguientes usos prácticos del análisis de errores:

Los errores proporcionan retroalimentación, le dicen algo al maestro sobre la efectividad de sus materiales y técnicas de enseñanza, y le indican qué partes del programa que ha estado siguiendo, han sido aprendidas o enseñadas en forma inadecuada, y requieren de atención adicional. Le permiten decidir si puede pasar al siguiente ítem del programa, o si debe dedicar más tiempo al ítem que ha estado trabajando.

De este modo, teniendo en consideración la aplicación didáctica del análisis de errores, hemos decidido realizar una propuesta de actividades empleando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a través de dispositivos móviles como repaso de los contenidos lingüísticos, en los que hemos identificado errores fosilizados, y complemento al material usado en el aula.

Las actividades que proponemos atienden a las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y se centran en los contenidos curriculares determinados para el nivel básico del MCER-PCIC. Estas actividades están dirigidas, principalmente, al grupo de estudiantes universitarios brasileños de español del primer curso académico de la *Licenciatura em Letras português-espanhol e suas respectivas literaturas*, que fueron informantes en esta investigación, pero también pueden resultar de utilidad para otros grupos de alumnos.

## 4.1 Justificación de las actividades

Es incuestionable el protagonismo que han adquirido las TIC hoy en día y, por supuesto, también es reseñable el papel que han alcanzado en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Son muchos los trabajos que han abordado los efectos positivos de la incorporación de las TIC en la educación. Peralta Bañón (2008: 31) los resume así:

- la globalización de la información,
- el desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal y de autoaprendizaje,
- el hecho de que proporcione una doble interactividad con los materiales y con las personas,
- el entorno motiva y permite un mayor acercamiento interdisciplinar e intercultural a los temas.

Otra ventaja importante del uso de las TIC es que facilita el trabajo colaborativo entre los alumnos a la hora de desarrollar actividades y proyectos. Además, aporta recursos auténticos y un contexto real que favorece el desarrollo de actividades comunicativas. También ha cambiado el concepto del espacio de aprendizaje, ultrapasando los límites físicos de un aula. Tanto profesores como alumnos pueden interactuar con otros alumnos y profesores de todo el mundo. Otro aspecto relevante del uso de las TIC es que facilita un aprendizaje centrado en las necesidades del alumno, favoreciendo su autonomía y motivación. Por lo tanto, creemos que el empleo de las TIC en la enseñanza puede fomentar un papel más activo del alumno y, consecuentemente, optimizar su proceso de aprendizaje de la lengua meta.

La utilización de las TIC como herramientas didácticas en la educación por medio de metodologías que promueven un aprendizaje significativo y colaborativo ha dado lugar a las *tecnologías del aprendizaje y el conocimiento* (TAC) (Lozano, 2011: 46). Asimismo, también ha sido empleado el término *tecnologías del empoderamiento y la participación* (TEP), que se refiere a las tecnologías que se utilizan para fomentar la participación social al compartir ideas, intereses y propuestas sobre un mismo objetivo (Reig, 2016: 25). Así, las TEP enfatizan un empleo de las TIC orientado a la educación, mejorando la integración social del estudiante y su capacidad de influencia a través de la colaboración y del aprendizaje en equipo. Sobre el uso de las TIC, TAC y TEP en la educación, Zambrano Farías (2017: 174) apunta que

debemos buscar un balance en el cual incluyamos todos estos instrumentos de apoyo como lo son TIC-TAC-TEP que se nos ofrecen a través de la Web, e irlos incorporando en nuestros planes a diario. Sé que de esta manera veremos un cambio en nuestros estudiantes. Seamos facilitadores, dejemos que nuestros estudiantes descubran por ellos mismos. Pienso que así desarrollamos en ellos destrezas de pensamiento porque son ellos los que decidirán cómo lo aprenden y cómo lo usarán. Quién mejor que ellos para saber cuáles son sus necesidades. Seamos parte de este nuevo siglo de la era digital, sin temor a los cambios y a los nuevos retos de estos tiempos.

Sin embargo, dentro del concepto de las TIC, queremos llamar a la atención sobre la propuesta que hacen Gabelas, Lazo y Aranda (2012: 1) de incorporación del factor Relacional en el concepto de las TIC:

los menores disponen de ciertas destrezas tecnológicas asociadas a las redes sociales, el software y los videojuegos, que no han aprendido en el aula, sino en su ocio digital, con los amigos y compañeros. Son estos espacios de conversación, juego, recreación, interacción y construcción; risas y cotilleos; parodias y flirteos, los que generan un conjunto de oportunidades para aprender las denominadas habilidades para la vida, en su capacidad para sentir y emocionarse, socializarse (...). Por tanto, este entorno de prácticas culturales y digitales que experimentan los menores en los entornos tecnológicos, podemos describirlo como TRIC (tecnologías + relación + información + comunicación), que contiene otro concepto y otro enfoque de la educación para los medios y de la comunicación para la educación.

Así, la revolución de las nuevas TIC ha modificado el modo en el que nos comunicamos, interaccionamos y trabajamos. Estas nuevas tecnologías ofrecen la posibilidad mejorar la producción de conocimiento, sacando un mayor rendimiento a nuestras acciones. Aun así, seguimos siendo las personas, individualmente o en grupo, a quien corresponde la aplicación de estas nuevas herramientas. De este modo, el factor relacional de las TRIC amplía y se apoya en el tecnológico, poniendo en el centro del proceso el factor R y creando vínculos sociales y afectivos.

Por su parte, Alejaldre Biel (2014: 22) ratifica la integración del factor relacional en el término TIC y su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: “Las herramientas TRIC forman parte de nuestras vidas y de las de nuestros estudiantes, si las convertimos en aliadas del proceso de E/A de ELE conseguiremos crear experiencias de aprendizaje emocionantes, significativas y duraderas”.

Es bien conocida la influencia de la dimensión afectiva durante la enseñanza y aprendizaje de lenguas. De hecho, lo afectivo forma parte de lo cognitivo (Schumann,

1994: 232). Además, Arnold y Brown (2006: 51) señalan que “la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes”.

El MCER (2002: 103)<sup>69</sup> también admite la importancia de lo afectivo durante el aprendizaje:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

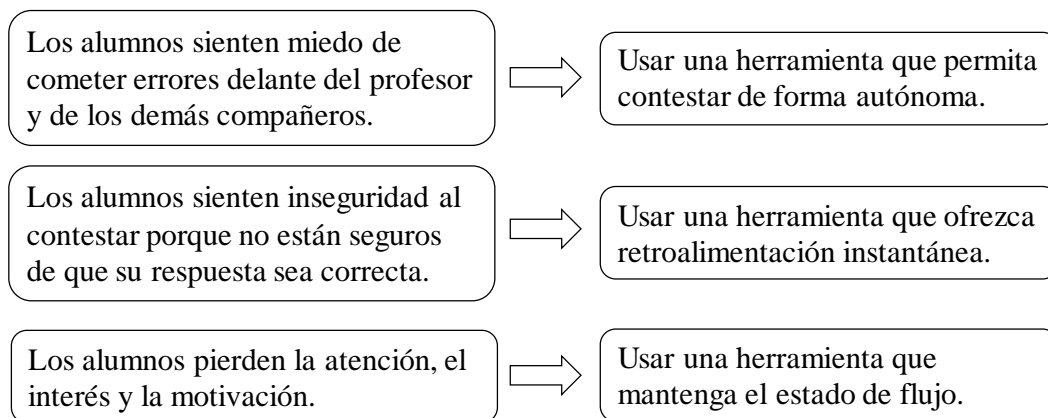
Además, Arnold y Brown (2006: 61) explican que “la ansiedad es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión”. De ahí que Underhill (2000:147) reivindique la importancia del profesor “facilitador” que, además de conocer bien la lengua meta que enseña y los métodos de enseñanza, debe también generar un ambiente psicológico óptimo para un aprendizaje eficaz. En definitiva, debe procurar recursos para reducir la ansiedad de los alumnos y promover la confianza a través de actividades motivadoras. Este profesor intentará controlar los estados de ánimo de los alumnos para alcanzar el estado de flujo, que es un “estado en el que las emociones no se ven reprimidas ni canalizadas, sino que, por el contrario, se ven activadas, positivadas y alineadas con la tarea que estemos llevando a cabo” (Goleman, 1996: 91).

Pensamos que la inclusión de las TRIC puede facilitar un entorno óptimo en el aula durante el proceso de aprendizaje, reduciendo las emociones negativas. Veamos, por ejemplo, tres situaciones comunes en el aula y su posible solución a través del uso de las TRIC:

---

<sup>69</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2xbMxgP>> [Consulta: 24/02/2019].





A continuación, presentamos algunas herramientas TRIC que usamos en nuestra propuesta de actividades, mostrando sus posibles beneficios y aportaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras:

- ***Kahoot***<sup>70</sup>

- Facilita el aprendizaje a través del juego.
- Hay varios tipos de juego: *quiz*, *jumble* y *survey*.
- Tanto los alumnos como el profesor pueden crear y compartir los juegos.
- Fomenta la participación de los alumnos en el aula.
- Permite utilizar imágenes y vídeos para apoyar a las preguntas del *quiz*.
- El profesor puede crear y enviar un *kahoot* a modo de deberes.
- Permite jugar individualmente o en grupo.
- Permite jugar con jugadores de diferentes países.
- El alumno puede participar de forma anónima.
- Permite una retroalimentación inmediata ofreciendo una autoevaluación y una evaluación global de un grupo de alumnos.
- Motiva al alumno para que realice un estudio previo del contenido fomentando el aprendizaje autónomo.
- Ayuda a mantener el estado de flujo.

<sup>70</sup> Disponible en <<https://kahoot.com/>> y <<https://kahoot.it/>> [Consulta: 24/02/2019].

- **Mentimeter**<sup>71</sup>

- Promueve la participación activa del alumno de forma muy sencilla y anónima.
- Hay diferentes tipos de preguntas que puede crear:
  - *multiple choice*
  - *image choice*
  - *word cloud*
  - *quiz*
  - *scales*
  - *open ended*
  - *100 points*
  - *2 by 2 matrix*
  - *who will win?*
- Facilita crear interacciones para grandes grupos y hacerlas visibles para todos.
- Permite recibir una retroalimentación inmediata.

- **Voki**<sup>72</sup>

- Es una herramienta en la que se puede practicar la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión auditiva de forma lúdica.
- El hecho de crear un avatar para desarrollar una actividad puede ayudar al alumno a sentirse más seguro.
- Permite hacer actividades de expresión oral, contrarrestando posibles emociones negativas como el estrés, la timidez o el nerviosismo.
- Ofrece una gestión de los errores en la que el alumno puede repetir la grabación hasta que el resultado le parezca suficientemente bueno.
- Además de poder añadir voz o subir un archivo de audio, incorpora la tecnología *text-to-speech* con diferentes acentos, que puede ayudar al alumno con la pronunciación.
- El *text-to-speech* posibilita trabajar la gramática, el vocabulario y reflexionar sobre su texto, es decir, si lo que escribe, se entiende correctamente. Por

---

<sup>71</sup> Disponible en <<https://www.mentimeter.com/>> [Consulta: 24/02/2019].

<sup>72</sup> Disponible en <<https://www.voki.com/>> [Consulta: 24/02/2019].

ejemplo, si en el texto faltan los signos de puntuación, la entonación sonará diferente.

- Facilita la interacción entre los alumnos, al compartir sus avatares.
- Permite asumir distintos roles y tomar decisiones teniendo en cuenta diferentes perspectivas.

- **Facebook**<sup>73</sup>

- Es una red social cuyo diseño facilita y mejora mucho la interacción entre el profesor y los alumnos.
- Puede usarse para facilitar un aprendizaje colaborativo en el desarrollo de actividades académicas.
- Es un medio eficaz para que el profesor comparta fotos, vídeos o cualquier otro tipo de publicación que pueda ser usada como un recurso metodológico.
- Puede ser utilizado por el profesor como una cartelera informativa.
- Puede ser empleado como herramienta de evaluación por parte del profesor o como herramienta de autoevaluación por parte de los alumnos.

El desarrollo de la tecnología móvil y la globalización de los teléfonos inteligentes han cambiado la sociedad actual y los hábitos de las personas que la conforman. Gran parte de nuestros alumnos son “nativos digitales” y pensamos que podemos hacer uso de sus habilidades tecnológicas en clase para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, las actividades que hemos propuesto pueden ser realizadas con los dispositivos móviles de los alumnos, cuyo empleo en el aula puede convertirse en una herramienta eficaz y rápida para:

- el acceso al conocimiento;
- el acceso a la red de personas;
- el uso de la lengua en contexto real; y
- el uso de *apps* como recursos para la elaboración y desarrollo de tareas significativas.

---

<sup>73</sup> Disponible en <<https://www.facebook.com/>> [Consulta: 24/02/2019].

La *competencia lingüística* adquiere un lugar destacable en nuestra propuesta, pues el análisis de errores llevado a cabo en la presente investigación se centró en el *criterio gramatical*. De este modo, las actividades están diseñadas para aprender las áreas más problemáticas que hemos identificado en nuestro análisis de errores. Hemos comprobado que los errores que persisten durante los cuatro cursos académicos se corresponden con contenidos lingüísticos del nivel básico. Por ello, además de haber considerado los contenidos curriculares determinados para el nivel básico del MCER-PCIC<sup>74</sup>, hemos elaborado estas actividades atendiendo también a los propósitos y a los contenidos curriculares propuestos en la asignatura del primer curso académico *Espanhol 1: língua e cultura*<sup>75</sup>, que tiene como objetivo general la

[i]ntrodução às situações prático-discursivas da língua espanhola mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua <sup>76</sup>.

Además, en esta propuesta de actividades hemos tenido en consideración los principios del método de aprendizaje *flipped classroom*, pues queremos reforzar el aprendizaje autónomo del alumno. Así, proponemos que el profesor comparta, en el grupo de *Facebook* de la clase, un vídeo en el que se tratará el contenido de la siguiente clase, motivando así al alumno a preparar dicha clase con anterioridad, estudiando e investigando sus contenidos. En el aula se desarrollarán diferentes actividades individualmente, en parejas, en pequeños grupos o con todo el grupo de alumnos, usando las nuevas tecnologías con el objetivo de revisar aquellos contenidos lingüísticos en los que hemos identificado errores fosilizados. Agrupamos estas actividades en tres apartados: actividades ortográficas, actividades gramaticales y actividades de vocabulario.

---

<sup>74</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2M6HB2e>> [Consulta: 24/02/2019].

Disponible en <<https://bit.ly/2tNXimv>> [Consulta: 24/02/2019].

<sup>75</sup> Disponible en <<https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>> [Consulta: 24/02/2019].

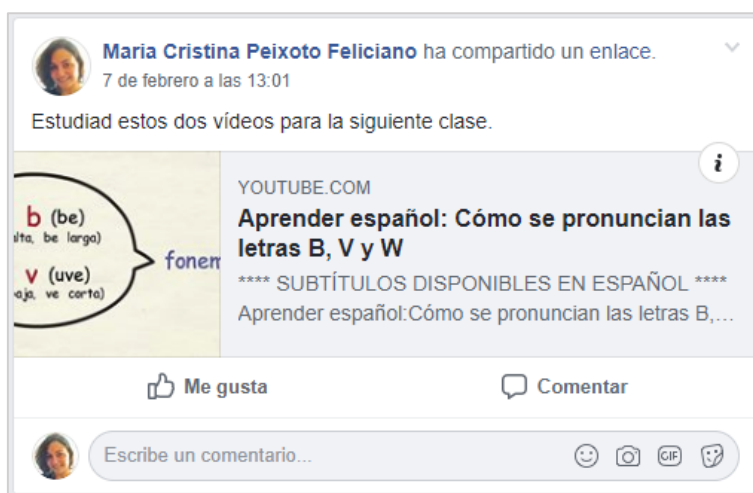
<sup>76</sup> Disponible en <[https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/resumo\\_curriculo.jsf](https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf)> [Consulta: 24/02/2019].

## 4.2 Actividades ortográficas

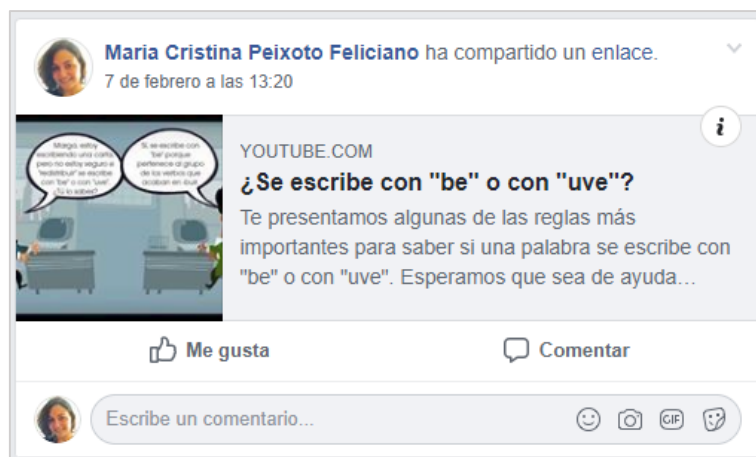
En las muestras de lengua escrita de nuestros informantes hemos identificado que la selección de los grafemas *b* y *v* supone una considerable dificultad, debido principalmente a la divergencia ortográfica entre el portugués y el español. La acentuación gráfica también es una dificultad importante, pues solo unos pocos informantes interiorizaron las reglas de acentuación. Así, en este apartado proponemos seis actividades. Las dos primeras tienen el objetivo de repasar la *ortografía de las letras b* y *v*, y las restantes se refieren a la *acentuación gráfica*.

### Actividad 1

Consiste en aprender la pronunciación de las letras *b*, *v* y *w*, y las reglas ortográficas de las letras *b* y *v*. Para ello, sugerimos que en el grupo de la clase de *Facebook* el profesor comparta vídeos explicativos como los que se muestran a continuación<sup>77</sup>:






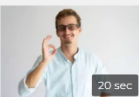






<sup>77</sup> Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=t8IfUsl2XA>> [Consulta: 24/02/2019].  
Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=rEjpEb-VBOU>> [Consulta: 24/02/2019].



## Actividad 2

Esta actividad, realizada en *Kahoot*<sup>78</sup>, es un *quiz* para que el grupo de alumnos practique en clase. Hemos observado que la mayoría de nuestros informantes pronuncian correctamente el sonido español [b] en representación de los grafemas *b* y *v*. Por ello, hemos querido enfatizar el nivel ortográfico, pues es donde hemos detectado más errores. Los alumnos toman como referencia la ortografía del portugués, ya que portugués se escriben con *v* muchas palabras que en español se escriben con *b*. Al elaborar las cuestiones del *quiz*, hemos considerado los errores más frecuentes en las muestras de los informantes de los cuatro cursos, los cuales fueron identificados en el análisis de la lengua escrita.

<sup>78</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2TyuVaJ>> [Consulta: 24/02/2019].

|   |   |
|---|---|
| <p>Q1: _____ tan alto que todo el mundo la _____ .</p>         | <p>Q6: ¿ _____ jugando toda la tarde?</p>                              |
| <p>▲ Hablaba - escuchava <span style="float:right">✗</span></p>   | <p>▲ Estuviste <span style="float:right">✓</span></p>   |
| <p>◆ Hablaba - escuchaba <span style="float:right">✗</span></p>   | <p>◆ Estubiste <span style="float:right">✗</span></p>   |
| <p>● Hablaba - escuchava <span style="float:right">✗</span></p>   | <p>Q7: _____ a _____ en Sevilla pero al final cambié de plan.</p>      |
| <p>■ Hablaba - escuchaba <span style="float:right">✓</span></p>   | <p>▲ Iva - vivir <span style="float:right">✗</span></p>   |
| <p>Q2: Es un chico muy _____ y _____ .</p>                     | <p>◆ Iba - vibir <span style="float:right">✗</span></p>   |
| <p>▲ responsavle - amavle <span style="float:right">✗</span></p>  | <p>● Iba - vivir <span style="float:right">✓</span></p>   |
| <p>◆ responsable - amable <span style="float:right">✓</span></p>  | <p>■ Iva - bibir <span style="float:right">✗</span></p>   |
| <p>● responsable - amavle <span style="float:right">✗</span></p>  | <p>Q8: Los alumnos _____ que repetir todas las _____ del dictado.</p>  |
| <p>■ responsavle - amable <span style="float:right">✗</span></p>  | <p>▲ Tubieron - palavra <span style="float:right">✗</span></p>  |
| <p>Q3: _____ que macharse pronto de la fiesta.</p>             | <p>◆ Tuvieron - palabra <span style="float:right">✓</span></p>  |
| <p>▲ Tubo <span style="float:right">✗</span></p>  | <p>● Tuvieron - palavra <span style="float:right">✗</span></p>  |
| <p>◆ Tuvo <span style="float:right">✓</span></p>  | <p>■ Tubieron - palabra <span style="float:right">✗</span></p>  |
| <p>Q4: _____ mucha gente en la inauguración de la _____</p>  | <p>Q9: _____ que _____ aquella sopa.</p>                             |
| <p>▲ Había - livrería <span style="float:right">✗</span></p>  | <p>▲ Tube - probar <span style="float:right">✗</span></p>   |
| <p>◆ Havía - livrería <span style="float:right">✗</span></p>  | <p>◆ Tuve - probar <span style="float:right">✗</span></p>   |
| <p>● Había - librería <span style="float:right">✓</span></p>  | <p>● Tube - probar <span style="float:right">✗</span></p>   |
| <p>■ Havía - librería <span style="float:right">✗</span></p>  | <p>■ Tuve - probar <span style="float:right">✓</span></p>   |
| <p>Q5: _____ de recibir el paquete hoy.</p>                  | <p>Q10: ¡Por fin soy _____ !</p>                                     |
| <p>▲ Devo - recibir <span style="float:right">✗</span></p>  | <p>▲ libre <span style="float:right">✓</span></p>   |
| <p>◆ Debo- recibir <span style="float:right">✗</span></p>   | <p>◆ livre <span style="float:right">✗</span></p>   |
| <p>● Devo - recibir <span style="float:right">✗</span></p>  |   |
| <p>■ Debo - recibir <span style="float:right">✓</span></p>  |   |

### Actividad 3

Previamente a la clase los alumnos deben repasar las reglas de acentuación gráfica de las palabras agudas, llanas y esdrújulas y la acentuación de monosílabos. Para ello, el profesor puede compartir un vídeo como el siguiente<sup>79</sup>:



### Actividad 4

Es una actividad de comprensión oral que tiene el objetivo de repasar la acentuación gráfica. Para ello, utilizaremos la canción “Devolverte” de Jero Romero<sup>80</sup> y emplearemos el *word cloud* de *Mentimeter*. A medida que los alumnos escuchan la canción deben ir escribiendo las palabras que llevan tilde.

<sup>79</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2EHMGM9>> [Consulta: 24/02/ 2019].

<sup>80</sup> Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=tIpzfs5tBJU>> [Consulta: 24/02/ 2019].



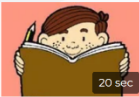


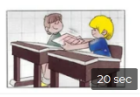

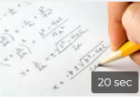
















Esta actividad ofrece una retroalimentación inmediata al profesor sobre la interiorización de las reglas de acentuación gráfica por parte de los alumnos y, además, es un modo del profesor de fomentar la autocorrección. Primeramente, el profesor puede pedir a los alumnos que expliquen la regla que rige las palabras acentuadas y, luego, si en las respuestas de los alumnos hay palabras acentuadas incorrectamente, que ellos mismos intenten corregirlas.

## Actividad 5

Se trata de dos *quiz* en *Kahoot*<sup>81</sup>. El primero es una revisión de la acentuación gráfica de las palabras agudas, llanas y esdrújulas. En el segundo repasamos la acentuación de los monosílabos. Hemos tomado los datos de nuestro análisis al hacer los ejercicios. Como hemos identificado un mayor número de errores y una mayor repetición de los mismos en la acentuación de palabras agudas y de hiatos, hemos incrementado la propuesta de ejercicios, priorizando el aprendizaje de esas reglas de acentuación. Del mismo modo, hemos hecho más hincapié en los casos específicos de errores con un elevado número de repeticiones en el uso de la tilde diacrítica en monosílabos.

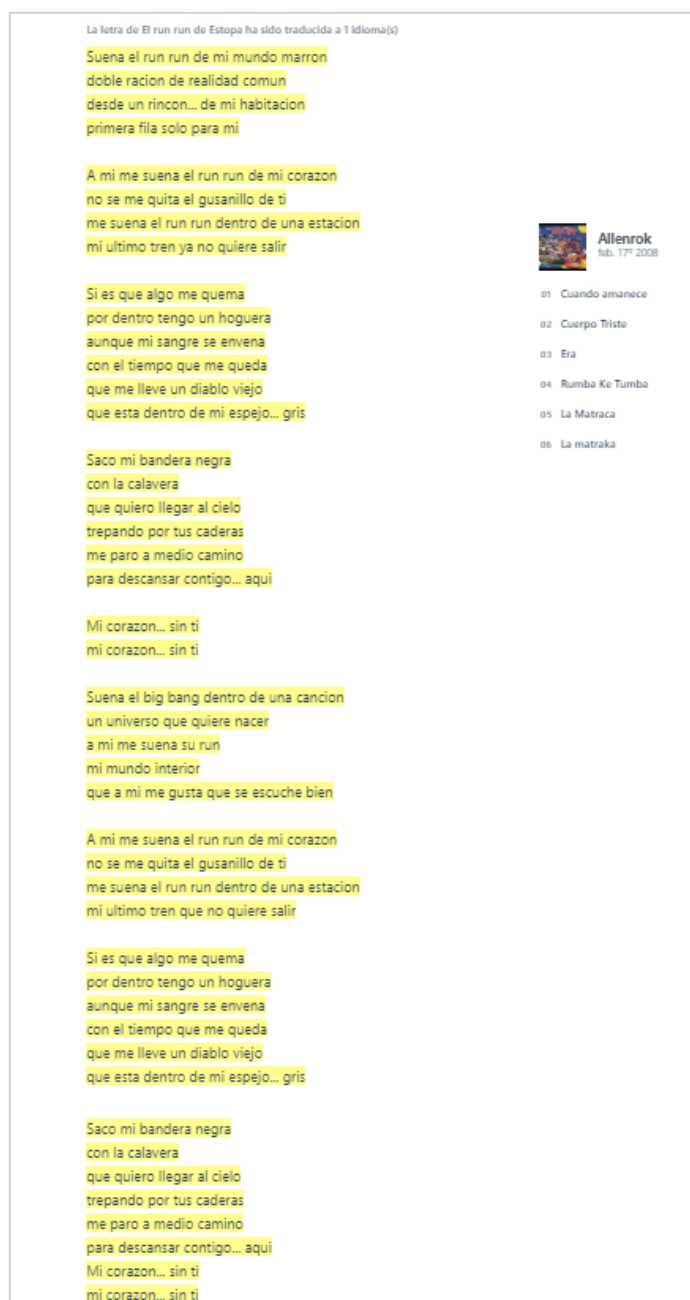
<sup>81</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2SBORVn>> [Consulta: 24/02/ 2019].  
Disponible en <<https://bit.ly/2EKQ9tx>> [Consulta: 24/02/ 2019].

|   |   |
|---|---|
| <p>Q1: Pedro _____ sus ejercicios de _____ esta tarde.</p>                                 | <p>Q6: A _____ no le gusta tomar el _____ con _____.</p>       |
| <p>▲ completo - ortografía</p>  | <p>▲ Andres - cafe - azúcar</p>   |
| <p>◆ completó - ortografía.</p>   | <p>◆ Andres - café - azúcar</p>   |
|   | <p>● Andrés - café - azúcar</p>   |
|   | <p>■ Andrés - cafe - azúcar</p>   |
| <p>Q2: El _____ es el de mayor _____.</p>    | <p>Q7: _____ ya.</p>   |
| <p>▲ océano - pacifico - extensión</p>  | <p>▲ Devuelvemelo</p>   |
| <p>◆ oceano - pacifico - extensión</p>  | <p>◆ Devuélvemelo</p>   |
| <p>● océano - pacifico - extensión</p>  | <p>● Devuélvemelo</p>   |
| <p>■ océano - pacifico - extension</p>  | <p>■ Devuelvemelo</p>   |
| <p>Q3: En el centro de _____ hay un restaurante con un _____ vegetariano muy variado.</p>  | <p>Q8: El _____ de _____ fue _____.</p>                        |
| <p>▲ Cádiz - menu</p>   | <p>▲ exámen - matemáticas - dificil</p>   |
| <p>◆ Cádiz - menü</p>   | <p>◆ examen - matemáticas - dificil</p>   |
| <p>● Cadiz - menu</p>   | <p>● exámen - matematicas - dificil</p>   |
| <p>■ Cadiz - menü</p>   | <p>■ examen - matemáticas - dificil</p>   |
| <p>Q4: A _____ le gusta estudiar _____.</p>    | <p>Q9: Me _____ plantar un _____ en mi _____ delantero.</p>  |
| <p>▲ Belen - frances</p>  | <p>▲ gustaria - arbol - jardin</p>  |
| <p>◆ Bélen - frances</p>  | <p>◆ gustaria - árbol - jardin</p>  |
| <p>● Belen - francés</p>  | <p>● gustaria - arbol - jardin</p>  |
| <p>■ Belén - francés</p>  | <p>■ gustaria - árbol - jardin</p>  |
| <p>Q5: Mi _____ a la _____ por _____.</p>    | <p>Q10: Siempre juego un _____ en la _____.</p>              |
| <p>▲ mama - llamó - policía - telefono</p>  | <p>▲ número - impar - lotería</p>   |
| <p>◆ mamá - llamó - policía - teléfono</p>  | <p>◆ número - impar - lotería</p>   |
| <p>● mamá - llamo - policía - teléfono</p>  | <p>● número -impar - lotería</p>  |
| <p>■ mama - llamo - policía - telefono</p>  | <p>■ número - impar - lotería</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>Q1: ____ marido y ____ siempre estáis discutiendo.</p>                       | <p>Q6: Tengo el ____ de mis padres, ____ quieres venir a casa esta noche.</p>  |
| <p>▲ Tu - tu <input type="checkbox"/></p>  | <p>▲ sí - sí <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>◆ Tú - tu <input type="checkbox"/></p>  | <p>◆ se - sí <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>● Tu - tú <input checked="" type="checkbox"/></p>   | <p>● sí - se <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>■ Tú - tú <input type="checkbox"/></p>  | <p>■ sí - sí <input checked="" type="checkbox"/></p>  |
| <p>Q2: Tengo ganas ____ ir a la playa y que me ____ el aire</p>                 | <p>Q7: ____ hotel fue elegido por ____.</p>                                    |
| <p>▲ dé - de <input type="checkbox"/></p>  | <p>▲ El - el <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>◆ de - de <input type="checkbox"/></p>  | <p>◆ El - él <input checked="" type="checkbox"/></p>  |
| <p>● dé - dé <input type="checkbox"/></p>  | <p>● Él - él <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>■ de - dé <input checked="" type="checkbox"/></p>   | <p>■ Él - el <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>Q3: ¿ ____ gusta el ____ rojo?</p>   | <p>Q8: No ____ Lucas ____ ha ido ya a casa.</p>                                |
| <p>▲ Te - te <input type="checkbox"/></p>  | <p>▲ se - sí - sé <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>◆ Te - té <input checked="" type="checkbox"/></p>   | <p>◆ sé - sí - se <input checked="" type="checkbox"/></p>   |
| <p>● Té - té <input type="checkbox"/></p>  | <p>● sí - se - sé <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>■ Té - te <input type="checkbox"/></p>  | <p>■ se - sí - se <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>Q4: ____ muy bien que ____ comprará el vestido más caro.</p>               | <p>Q9: Me preguntabas ____ había apagado el gas, ____ lo hice</p>            |
| <p>▲ Se - sé <input type="checkbox"/></p>  | <p>▲ sí - Sí <input checked="" type="checkbox"/></p>  |
| <p>◆ Sé - sí <input type="checkbox"/></p>  | <p>◆ se - Sí <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>● Sé - se <input checked="" type="checkbox"/></p>   | <p>● sí - Sí <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>■ Se - sí <input type="checkbox"/></p>  | <p>■ se - Sí <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>Q5: El bolso rojo me gusta ____, ____, el verde es igualmente bonito.</p>  | <p>Q10: ¡ ____ día ____ bonito!</p>    |
| <p>▲ más - mas <input checked="" type="checkbox"/></p>   | <p>▲ Que - mas <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>◆ mas - mas <input type="checkbox"/></p>  | <p>◆ Qué - más <input checked="" type="checkbox"/></p>  |
| <p>● mas - más <input type="checkbox"/></p>  |   |
| <p>■ más - mas <input type="checkbox"/></p>  |   |

## Actividad 6

Consiste en acentuar gráficamente una canción. Para ello, hacemos uso de *Musixmatch*<sup>82</sup>, una herramienta de reproducción musical, que posibilita leer la letra de una canción mientras se escucha. Además, ofrece la posibilidad de añadir letras de canciones o revisarlas. En esta actividad hemos elegido, revisar la letra de la canción “El Run Run” de Estopa<sup>83</sup> ya que las palabras no están acentuadas. Proponemos que esa actividad sea hecha por todo el grupo de alumnos.



La letra de El run run de Estopa ha sido traducida a 1 idioma(s)

Suena el run run de mi mundo marron  
doble racion de realidad comun  
desde un rincon... de mi habitacion  
primera fila solo para mi

A mí me suena el run run de mi corazon  
no se me quita el gusanillo de ti  
me suena el run run dentro de una estacion  
mi ultimo tren ya no quiere salir

Si es que algo me quema  
por dentro tengo un hoguera  
aunque mi sangre se envena  
con el tiempo que me queda  
que me lleve un diablo viejo  
que esta dentro de mi espejo... gris

Saco mi bandera negra  
con la calavera  
que quiero llegar al cielo  
trepando por tus caderas  
me paro a medio camino  
para descansar contigo... aqui

Mi corazon... sin ti  
mi corazon... sin ti

Suena el big bang dentro de una cancion  
un universo que quiere nacer  
a mi me suena su run  
mi mundo interior  
que a mi me gusta que se escuche bien

A mí me suena el run run de mi corazon  
no se me quita el gusanillo de ti  
me suena el run run dentro de una estacion  
mi ultimo tren que no quiere salir

Si es que algo me quema  
por dentro tengo un hoguera  
aunque mi sangre se envena  
con el tiempo que me queda  
que me lleve un diablo viejo  
que esta dentro de mi espejo... gris

Saco mi bandera negra  
con la calavera  
que quiero llegar al cielo  
trepando por tus caderas  
me paro a medio camino  
para descansar contigo... aqui  
Mi corazon... sin ti  
mi corazon... sin ti

**Allenrok**  
feb. 17º 2008

- 01 Cuando amanece
- 02 Cuerpo Triste
- 03 Era
- 04 Rumba Ke Tumba
- 05 La Matraca
- 06 La matraca

<sup>82</sup> Disponible en <<https://www.musixmatch.com/es>> [Consulta: 24/02/2019].

<sup>83</sup> Disponible en <<https://www.musixmatch.com/es/letras/Estopa/El-run-run>> [Consulta: 24/02/2019].

### 4.3 Actividades gramaticales

En este apartado proponemos trece actividades para enseñar y practicar los contenidos gramaticales más difíciles para nuestro grupo de informantes. Las cinco primeras se dedican al uso de las *formas plenas y apocopadas*; las cuatro siguientes, a algunos usos de las preposiciones *a* y *en*, y las cuatro últimas, al empleo de los *verbos irregulares con cambio vocálico*.

#### Actividad 1







Se trata de que el alumno estudie previamente a la clase el uso de las formas plenas y apocopadas. Para ello, el profesor puede publicar en *Facebook* vídeos como estos<sup>84</sup>:







<sup>84</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2HaQN5b>> [Consulta: 24/02/ 2019].  
Disponible en <<https://bit.ly/2Tn7YqR>> [Consulta: 24/02/ 2019].

## Actividad 2

Es un *quiz* en el *Kahoot!*<sup>85</sup> que tiene como objetivo revisar el uso de las formas plenas y apocopadas, que han supuesto una mayor dificultad para los informantes de nuestro análisis de errores.

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p>Q1: Tengo una casa _____ pequeña para un perro tan _____.</p> |    | <p>Q6: ¿Hay _____ correo para mí? No, no hay _____.</p> |    |
| ▲ mucho - grande   | ✗   | ▲ algum - ningum  | ✗   |
| ◆ muy - grande   | ✓   | ◆ algun - ningun  | ✗   |
| ● mucho - gran   | ✗   | ● alguno - ninguno                                      | ✗   |
| ■ muy - gran   | ✗   | ■ algún - ninguno                                       | ✓   |
| <p>Q2: De _____, quiero un gazpacho.</p>                         |    | <p>Q7: _____ sabe que eso es una locura.</p>            |    |
| ▲ primer   | ✗   | ▲ Qualquer  | ✗   |
| ◆ primeiro   | ✗   | ◆ Qualquer  | ✗   |
| ● primero  | ✓   | ● Cualquiera  | ✓   |
| ■ primeir  | ✗   | ■ Qualquer  | ✗   |
| <p>Q3: No es un _____ chico.</p>                                 |  | <p>Q8: Déjame _____ trozo de bizcocho, por favor.</p>   |  |
| ▲ mau  | ✗   | ▲ um  | ✗   |
| ◆ mal  | ✓   | ◆ un  | ✓   |
| ● malo   | ✗   | ● uno   | ✗   |

<sup>85</sup>Disponible en <<https://bit.ly/2SI5SNX>> [Consulta: 24/02/ 2019].

|   |  |
|---|--|
| <p>Q4: Necesito solo _____ de esos manuales.</p>  <p>20 sec</p>              | <p>Q9: Este pantalón todavía está _____.</p>  <p>20 sec</p> |
| <p>▲ um <span style="float: right;">✗</span></p>  | <p>▲ buen <span style="float: right;">✗</span></p>   |
| <p>◆ uno <span style="float: right;">✓</span></p>   | <p>◆ bon <span style="float: right;">✗</span></p>  |
| <p>● un <span style="float: right;">✗</span></p>  | <p>● bueno <span style="float: right;">✓</span></p>  |
|   | <p>■ bom <span style="float: right;">✗</span></p>  |
| <p>Q5: Vivo en el _____ piso y en el _____ vive mi madre.</p>  <p>20 sec</p> | <p>Q10: Hoy hace _____ calor.</p>  <p>20 sec</p>            |
| <p>▲ primero-tercer <span style="float: right;">✗</span></p>  | <p>▲ muy <span style="float: right;">✗</span></p>  |
| <p>◆ primer - tercero <span style="float: right;">✓</span></p>  | <p>◆ mucho <span style="float: right;">✓</span></p>  |
| <p>● primeiro - terceiro <span style="float: right;">✗</span></p>   | <p>● muito <span style="float: right;">✗</span></p>  |
| <p>■ primer - tercer <span style="float: right;">✗</span></p>   | <p>■ mui <span style="float: right;">✗</span></p>  |

### Actividad 3

Se trata de un repaso del vocabulario necesario para describir a una persona. Además, facilitará el desarrollo de la siguiente actividad. Una manera de revisar el vocabulario aprendido es haciendo uso de los mapas mentales (Cervero y Pichardo Castro, 2000: 31). Para ello, sugerimos un documento colaborativo en el que los alumnos deben ampliar los campos semánticos<sup>86</sup>.

<sup>86</sup> Disponible en <<https://docs.google.com/document/d/1obEOEk2rnu01DyMOum5fP8y0Jpn8GnS9BvMo zLnuEXU/edit>> [Consulta: 24/02/2019].

Vocabulario - descripción x +

https://docs.google.com/document/d/1obEOEk2rmu01DyM...

Vocabulario - descripción ☆

Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas Complementos Ayuda Todos los ca...

100% - Texto norm... - Arial - 12 - B I U A

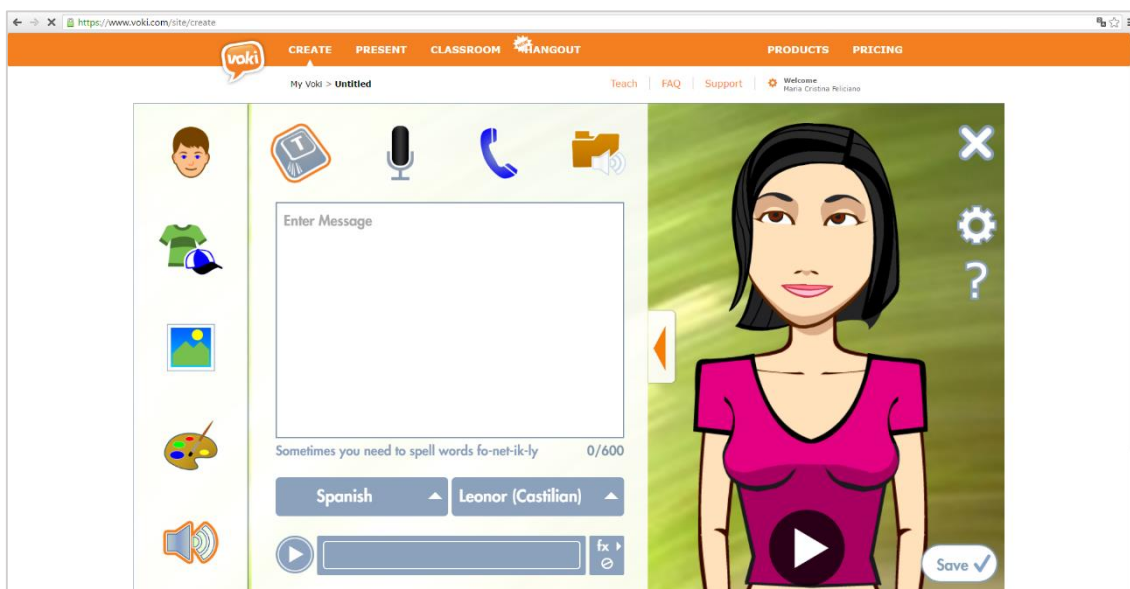
```
graph TD; ser((ser)) --- calvo["calvo (a)"]; ser --- pelirrojo["pelirrojo (a)"]; ser --- simpatico["simpático (a)"]; ser --- guapo["guapo (a)"]; llevar((llevar)) --- barba; llevar --- coleta; llevar --- falda["una falda roja"]; el_pelo((el pelo)) --- ondulado; el_pelo --- canoso; el_pelo --- corto; tener((tener)) --- pecas; tener --- bigote; tener --- ojos["los ojos"]; tener --- nariz["la nariz"]; ojos --- marrones; nariz --- grande;
```



#### Actividad 4

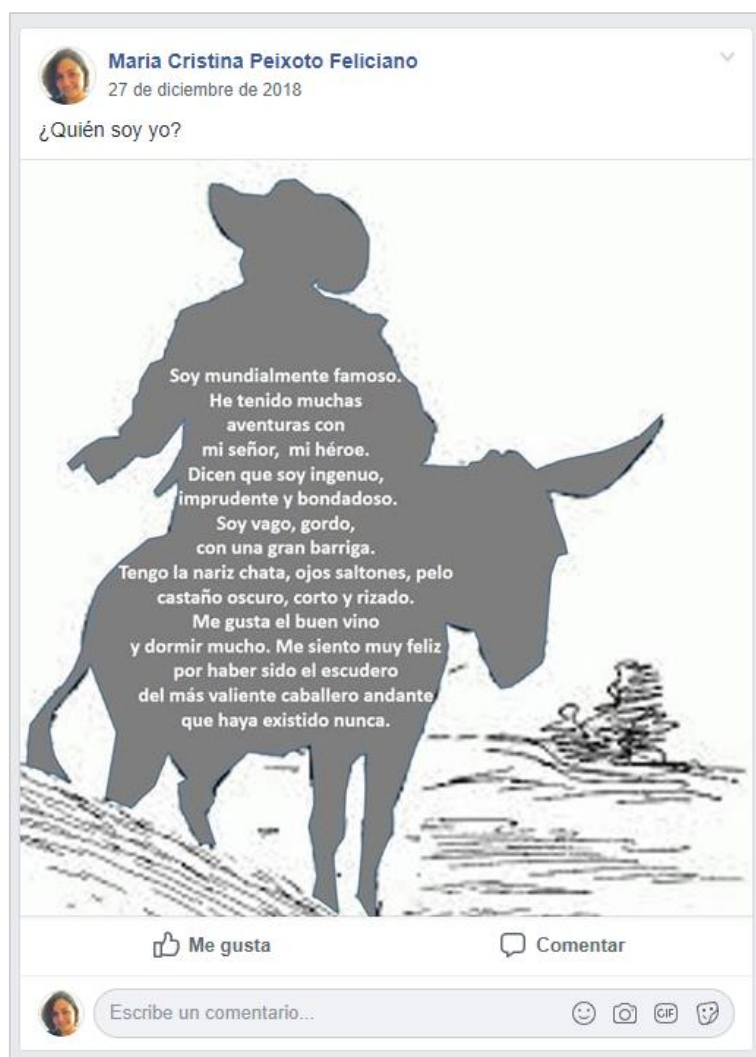
Seguidamente, proponemos una actividad de expresión oral empleando *Voki*. El alumno debe hacer una descripción de su avatar utilizando el vocabulario revisado en la actividad anterior. Además, debe hacer uso de formas plenas y apocopadas. Un ejemplo podría ser:

¡Hola! Me llamo Leonor. Soy una mujer joven y vivo en Salamanca. Tengo el pelo corto, muy oscuro y no llevo ningún accesorio en el pelo. Llevo puesta una camiseta rosa y unos vaqueros. Soy extravertida. Tengo muchos amigos y me gusta mucho salir por la noche.



#### Actividad 5

Esta es una actividad de expresión escrita que consiste en describir a una persona o personaje ficticio empleando el vocabulario estudiado en la actividad 3 y las formas plenas y apocopadas. Sugerimos que esta actividad sea un juego de adivinanza y que los alumnos publiquen sus textos en *Facebook*.



## Actividad 6

El alumno debe repasar algunos usos de las preposiciones *a* y *en* antes de la clase. Por eso, proponemos que el profesor comparta dos vídeos con los alumnos. El primero<sup>87</sup> corresponde a la canción “Vivir la vida” de Marc Anthony, donde aparece el uso de la preposición *a* en la perífrasis de futuro *ir + a + infinitivo*. El segundo<sup>88</sup> es un vídeo que explica otros usos de la preposición *a* y de la preposición *en*.

<sup>87</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2UiOe4S>> [Consulta: 24/02/ 2019].

<sup>88</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2GXzZz8>> [Consulta: 24/ 02/2019].

 **Maria Cristina Peixoto Feliciano** ha compartido un enlace. 18 de enero

Escucha la canción y contesta a las preguntas:  
 ¿Puedes identificar la perífrasis verbal que aparece en la canción?  
 ¿Cuáles son sus constituyentes?  
 ¿Sabes para qué se utiliza?

 YOUTUBE.COM  
**Marc Anthony - Vivir Mi Vida**  
 Vídeo oficial de Marc Anthony de su tema 'Vivir Mi Vida'. Haz clic aquí para escuchar a Marc Anthony en Spotify: <http://smarturl.it/MarcASpotify?IQid=...> Inc...

 Me gusta  Comentar

 Escribe un comentario...    

 **Maria Cristina Peixoto Feliciano** ha compartido un enlace. 14 de diciembre de 2018

Ve el vídeo antes de la siguiente clase. Luego en el aula, repasaremos algunos usos de las preposiciones "a" y "en".

 YOUTUBE.COM  
**Medios de transporte. Nivel A1**  
 Un vídeo de español para extranjeros del nivel A1 para practicar el vocabulario de los medios de transporte; los verbos 'ir', 'volver', 'llevar'; y las prepo...


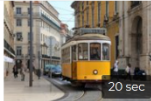








 Me gusta  Comentar

 Escribe un comentario...    

## Actividad 7

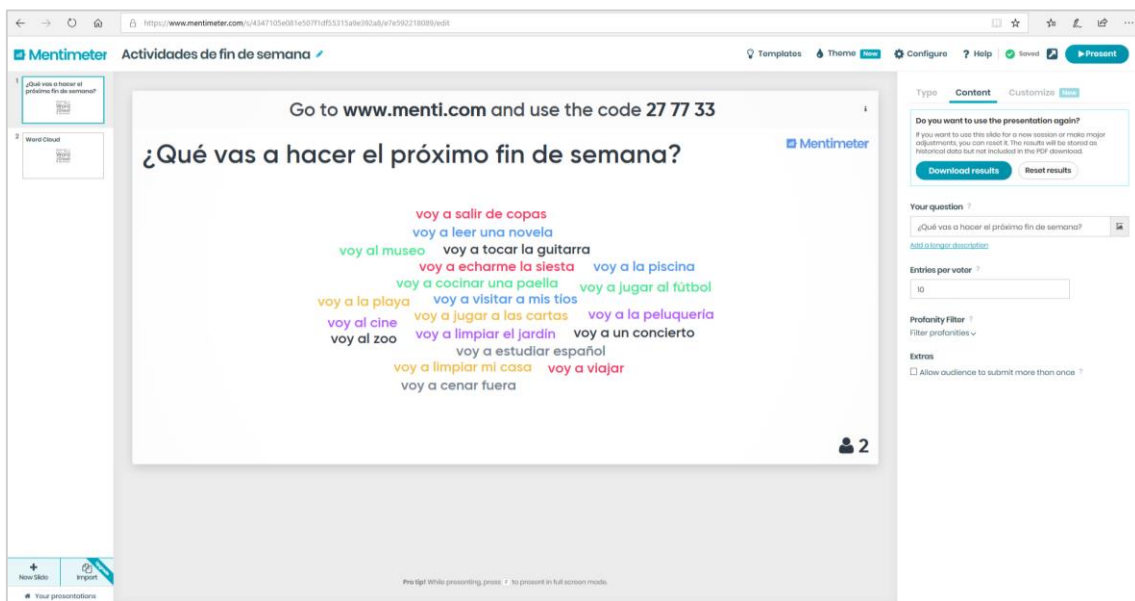
Tras estudiar los vídeos anteriores, sugerimos este *quiz* en *Kahoot*<sup>89</sup> en el que repasaremos el uso de las preposiciones *a* y *en*, y el vocabulario relacionado con los medios de transporte.

<sup>89</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2tNYPcf>> [Consulta: 24/02/ 2019].

|  |   |
|--|---|
| <p>Q1: ¿Qué opción es la correcta?</p>    | <p>Q6: ¿Qué opción es la correcta?</p>     |
| <p>▲ A mí me gusta viajar de autobús. <input type="checkbox"/></p>   | <p>▲ Vamos para el centro de la ciudad en tranvía. <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>◆ A mí me gusta viajar de autobús. <input type="checkbox"/></p>   | <p>◆ Vamos al centro de la ciudad de tranvía. <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>● A mí me gusta viajar en autobús. <input checked="" type="checkbox"/></p>  | <p>● Vamos para el centro de la ciudad de tranvía. <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>■ A mí me gusta viajar en autobús. <input type="checkbox"/></p>   | <p>■ Vamos al centro de la ciudad en tranvía. <input checked="" type="checkbox"/></p>   |
| <p>Q2: ¿Qué opción es la correcta?</p>    | <p>Q7: ¿Qué opción es la correcta?</p>     |
| <p>▲ Álvaro va de pie al trabajo. <input type="checkbox"/></p>   | <p>▲ Voy a coger el metr6. <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>◆ Álvaro va a pi6 al trabajo. <input type="checkbox"/></p>  | <p>◆ Voy a coger el metro. <input checked="" type="checkbox"/></p>  |
| <p>● Álvaro va de pi6 al trabajo. <input type="checkbox"/></p>   |   |
| <p>■ Álvaro va a pie al trabajo. <input checked="" type="checkbox"/></p>   |   |
| <p>Q3: ¿Qué opción es la correcta?</p>    | <p>Q8: ¿Qué opción es la correcta?</p>     |
| <p>▲ Voy limpiar la furgoneta. <input type="checkbox"/></p>  | <p>▲ Voy a la escuela en bicicleta. <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>◆ Voy a limpiar la furgoneta. <input type="checkbox"/></p>  | <p>◆ Voy a la escuela de bice. <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>● Voy a limpiar la furgoneta. <input checked="" type="checkbox"/></p>   | <p>● Voy a la escuela en bici. <input checked="" type="checkbox"/></p>  |
| <p>■ Voy limpiar la furgoneta. <input type="checkbox"/></p>  | <p>■ Voy a la escuela de bicicleta. <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>Q4: ¿Qué opción es la correcta?</p>  | <p>Q9: ¿Qué opción es la correcta?</p>   |
| <p>▲ Van a Salamanca en autocar. <input checked="" type="checkbox"/></p>   | <p>▲ Voy cargar el camión con mis muebles. <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>◆ Van a Salamanca de autocarro. <input type="checkbox"/></p>  | <p>◆ Voy a cargar el camión con mis muebles. <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>● Van Salamaca en autocarro. <input type="checkbox"/></p>   | <p>● Voy cargar el camión con mis muebles. <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>■ Van a Salamanca de autocar. <input type="checkbox"/></p>  | <p>■ Voy a cargar el camión con mis muebles. <input checked="" type="checkbox"/></p>  |
| <p>Q5: ¿Qué opción es la correcta?</p>  | <p>Q10: ¿Qué opción es la correcta?</p>  |
| <p>▲ Vuelvo para casa en táxi. <input type="checkbox"/></p>  | <p>▲ Vamos viajar en avión. <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>◆ Vuelvo a casa en táxi. <input checked="" type="checkbox"/></p>  | <p>◆ Vamos a viajar en avión. <input checked="" type="checkbox"/></p>   |
| <p>● Vuelvo a la casa en táxi. <input type="checkbox"/></p>  | <p>● Vamos a viajar de avión. <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>■ Vuelvo a casa de táxi. <input type="checkbox"/></p>   | <p>■ Vamos viajar de avión. <input type="checkbox"/></p>  |

## Actividad 8

Esta es una actividad de expresión escrita en la que aprenderemos el uso de la perífrasis *ir + a + infinitivo*. Para ello, los alumnos deben contestar en *word cloud* de *Mentimeter* a la pregunta:



The screenshot shows a Mentimeter presentation slide titled "Actividades de fin de semana". The main question is "¿Qué vas a hacer el próximo fin de semana?". The word cloud contains the following responses:

- voy a salir de copas
- voy a leer una novela
- voy al museo
- voy a tocar la guitarra
- voy a echarme la siesta
- voy a la piscina
- voy a cocinar una paella
- voy a jugar al fútbol
- voy a la playa
- voy a visitar a mis tios
- voy a jugar a las cartas
- voy a la peluqueria
- voy al cine
- voy a limpiar el jardín
- voy a un concierto
- voy al zoo
- voy a estudiar español
- voy a limpiar mi casa
- voy a viajar
- voy a cenar fuera

Tras averiguar que los alumnos emplean correctamente la perífrasis *ir + a + infinitivo*, el profesor debe pedir a los alumnos que escriban un pequeño texto en *open ended* de *Mentimeter* contestando a la pregunta:



The screenshot shows a Mentimeter presentation slide titled "Actividades de fin de semana". The main question is "¿Qué vas a hacer el próximo fin de semana?". There are two text boxes for open-ended responses:

El sábado por la mañana voy a la playa en bus y por la noche voy al cine con mi novia. El domingo por la mañana voy a estudiar para el examen de español, por la tarde voy a visitar a mis tios y por la noche voy a cenar con mis abuelos.

El sábado voy a jugar al fútbol. Luego, voy a comer fuera. Por la tarde voy a tocar la guitarra y por la noche voy a salir de copas. El domingo voy a dormir hasta tarde. Por la tarde voy a ver una peli en casa y por la noche voy a jugar videojuegos.

## Actividad 9

Es una actividad de expresión oral en parejas, en la que se trata de grabar un vídeo corto y compartirlo en *Facebook*, para concretar una actividad que quieran hacer durante el fin de semana. Un ejemplo podría ser:

—¡Hola, Andrés! ¿Qué tal?

—¡Hola! Bien, ¿y tú?

—¡Muy bien! ¿Estás libre el sábado por la noche?

—No, tengo una cena familiar.

—¡Ah! Gané en un sorteo dos entradas para el Real Madrid-Barcelona del domingo.

—¡Qué suerte!

—¿Quieres venir conmigo?

—¡Por supuesto!

—¿Qué te parece si quedamos a las 6:00 en la salida del metro Santiago Bernabéu?

—Perfecto, gracias Julio. ¡Hasta el domingo!

—Adiós, Andrés.



## Actividad 10

Consiste en estudiar la conjugación de los verbos irregulares con cambios vocálicos antes de la clase. Sugerimos que el profesor publique en el grupo de *Facebook* de la clase un vídeo explicativo como este<sup>90</sup>:

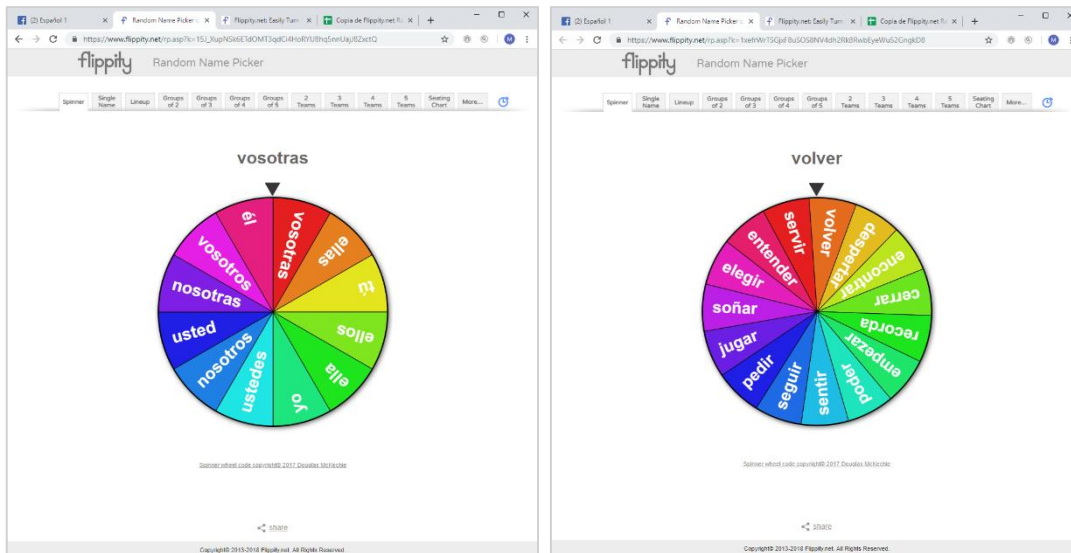


## Actividad 11

En esta actividad proponemos repasar las formas verbales irregulares con cambio vocálico a través de un juego de ruleta generado en *Flippity* y compartido en el grupo de *Facebook* de la clase. Se trata de girar ambas ruletas y pedir que el alumno haga una frase con las dos palabras resultantes. El profesor puede elegir si le interesa más jugar con todo el grupo de alumnos, en parejas o en equipos<sup>91</sup>.

<sup>90</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2UdcuVU>> [Consulta: 24/02/ 2019].

<sup>91</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2Tcu8N6>> y <<https://bit.ly/2EJ58UE>> [Consulta: 24/02/2019].













## Actividad 12

Es un *quiz* en Kahoot<sup>92</sup> en el que repasaremos los verbos irregulares con cambios vocálicos. Al elaborar este *quiz* hemos tenido en consideración las formas verbales en las que hemos computado más errores en nuestro análisis de errores.

<sup>92</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2SBORVn>> [Consulta: 24/02/2019].



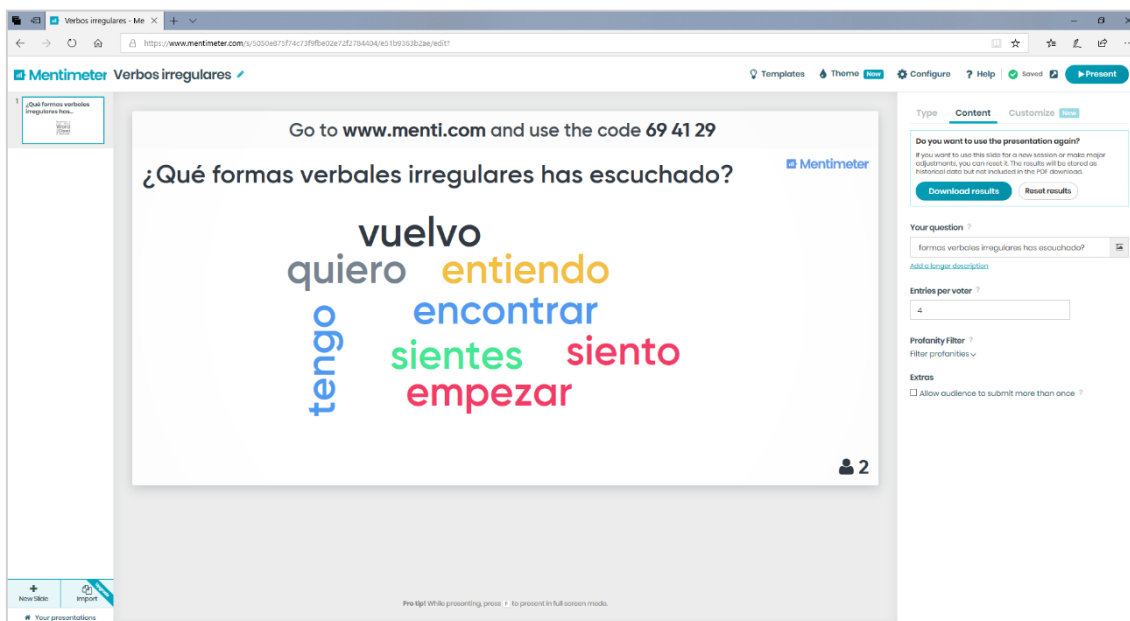
|  |  |
|--|--|
| <p>Q1: _____ juntos a casa.</p>   | <p>Q6: _____ a estudiar a las 8:00.</p>                               |
| <p>▲ Vuelvamos <input type="checkbox"/></p>  | <p>▲ Empiesamos <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>◆ Vuelvemos <input type="checkbox"/></p>  | <p>◆ Empesamos <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>● Volvemos <input checked="" type="checkbox"/></p>  | <p>● Empezamos <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>■ Volbemos <input type="checkbox"/></p>   | <p>■ Empezamos <input checked="" type="checkbox"/></p>   |
| <p>Q2: María _____ pescado antes que carne.</p>   | <p>Q7: Ana no _____ venir a la fiesta.</p>                            |
| <p>▲ prefeere <input type="checkbox"/></p>   | <p>▲ puedes <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>◆ prefiere <input checked="" type="checkbox"/></p>  | <p>◆ puede <input checked="" type="checkbox"/></p>   |
| <p>● priefere <input type="checkbox"/></p>   | <p>● podes <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>■ preferi <input type="checkbox"/></p>  | <p>■ pode <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>Q3: ¡Solo _____ en comer!</p>    | <p>Q8: Nos _____ en la puerta del cine a las 7:00.</p>                |
| <p>▲ penzas <input type="checkbox"/></p>   | <p>▲ encuetramos <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>◆ piensa <input type="checkbox"/></p>   | <p>◆ encontramos <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>● pensas <input type="checkbox"/></p>   | <p>● encontramos <input checked="" type="checkbox"/></p>   |
| <p>■ piensas <input checked="" type="checkbox"/></p>   | <p>■ encuetramo <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>Q4: Nosotras _____ todas las mañanas un café con leche en la cafetería de la universidad.</p>  | <p>Q9: Ellos no _____ nada del accidente.</p>                       |
| <p>▲ pidimos <input type="checkbox"/></p>  | <p>▲ recordan <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>◆ piedamos <input type="checkbox"/></p>   | <p>◆ recuerdam <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>● pedimos <input checked="" type="checkbox"/></p>   | <p>● recordam <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>■ piedimos <input type="checkbox"/></p>   | <p>■ recuerdan <input checked="" type="checkbox"/></p>   |
| <p>Q5: Pedro _____ a España el próximo verano.</p>    | <p>Q10: Juana y Pepe siempre _____ los restaurantes más caros.</p>  |
| <p>▲ quiere - volber <input type="checkbox"/></p>  | <p>▲ eliegen <input type="checkbox"/></p>  |
| <p>◆ quiere - volver <input checked="" type="checkbox"/></p>   | <p>◆ eligen <input checked="" type="checkbox"/></p>  |
| <p>● quere - vuelver <input type="checkbox"/></p>  | <p>● eligem <input type="checkbox"/></p>   |
| <p>■ quer - vuelver <input type="checkbox"/></p>   | <p>■ elegen <input type="checkbox"/></p>   |

### Actividad 13

Esta es una actividad de comprensión oral que tiene como objetivo repasar las formas verbales irregulares estudiadas anteriormente. Para ello, utilizaremos la canción “Limón y Sal” de Julieta Venegas<sup>93</sup> y *word cloud* de *Mentimeter*. Mientras los alumnos escuchan

<sup>93</sup> Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=tIpfzs5tBJU>> [Consulta: 24/02/2019].

la canción deben ir escribiendo las formas verbales irregulares que van apareciendo en la letra de la canción.



A continuación, el profesor pondrá nuevamente el vídeo de la canción y propondrá una actividad de expresión escrita en pequeños grupos: escribir un pequeño texto narrativo a partir del vídeo empleando los verbos irregulares y publicarlo en *Facebook*.

#### 4.4 Actividades de vocabulario

En este apartado proponemos seis actividades para estudiar *los vocablos heterosemánticos* entre el español y el portugués. Aunque cuantitativamente en las muestras de expresión escrita de los informantes no se han identificado muchos errores, sin embargo, en las muestras de expresión oral hemos computado un número relevante. Queremos enfatizar el aprendizaje de los falsos amigos porque pueden llevar a malentendidos e, incluso, obstaculizar la comunicación.

##### Actividad 1











Se trata de procurar que el alumno aprenda el vocabulario que se revisará en la siguiente clase. Así, para facilitar esta tarea el profesor puede compartir en *Facebook* un vídeo que ejemplifica un caso de falso amigo entre el español y el portugués.



## Actividad 2

Consiste en una serie de ejercicios estructurales de práctica controlada en los que se ofrece un contexto a través de una frase y en los que el alumno debe rellenar un espacio en blanco con el vocablo adecuado. Hemos seguido la recomendación de Durão (2004: 286) que afirma que es más eficaz aprender el vocabulario dentro de un contexto, que la simple memorización de una lista de vocablos heterosemánticos. Además, hemos seguido la sugerencia de Alvar Ezquerro (2003: 45), sobre la importancia del uso de imágenes como estrategia para el aprendizaje de los falsos amigos. Así, en cada ejercicio se ofrece una imagen que ayudará a interiorizar el significante y el significado. Hemos usado el vocabulario especificado para el nivel A1 relacionado con comida y bebida. Hemos propuesto la siguiente actividad empleando *Kahoot*<sup>94</sup>:

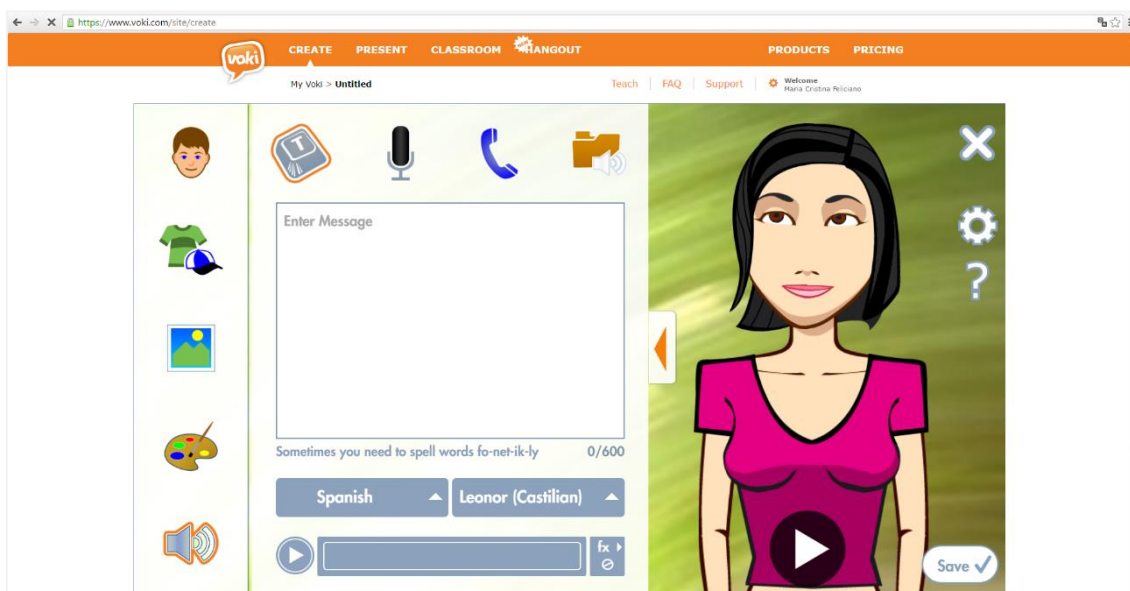
<sup>94</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2SJvzxC>> [Consulta: 24/02/2019].

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>Q1: La _____ mixta lleva lechuga, tomate, cebolla, huevo y atún.</p> |    | <p>Q6: Me gusta desayunar pan con _____.</p>          |    |
| ▲ enzalada  | ✗   | ▲ mantequiya  | ✗   |
| ◆ salada  | ✗   | ◆ mantequilla   | ✓   |
| ● ensalada  | ✓   | ● mantega   | ✗   |
| ■ en salada   | ✗   | ■ manteca   | ✗   |
| <p>Q2: La paella te ha salido _____, el arroz está en su punto.</p>     |    | <p>Q7: Necesito comprar unas _____ de vino tinto.</p> |    |
| ▲ esquisita   | ✗   | ▲ tasas   | ✗   |
| ◆ exquicita   | ✗   | ◆ tazas   | ✗   |
| ● isquisita   | ✗   | ● copas   | ✓   |
| ■ exquisita   | ✓   | ■ tacas   | ✗   |
| <p>Q3: ¿Qué quieres de _____? ¿Fruta o helado?</p>                      |   | <p>Q8: ¿Quieres tomar algo _____ o salado?</p>        |   |
| ▲ sobre mesa  | ✗   | ▲ doze  | ✗   |
| ◆ postre  | ✓   | ◆ dulce   | ✓   |
| ● sobremesa   | ✗   | ● dolce   | ✗   |
| ■ sobremeza   | ✗   | ■ doce  | ✗   |
| <p>Q4: Dame un _____ de agua, por favor.</p>                            |  | <p>Q9: Eche un poco de _____ en el sofrito.</p>       |  |
| ▲ vaso  | ✓   | ▲ salsa   | ✗   |
| ◆ copo  | ✗   | ◆ peregil   | ✗   |
| ● baso  | ✗   | ● perejil   | ✓   |
| ■ vazo  | ✗   | ■ salza   | ✗   |
| <p>Q5: ¡Me encanta el _____ a la gallega!</p>                           |  | <p>Q10: ¿Te gusta la _____?</p>                       |  |
| ▲ polvo   | ✗   | ▲ maza  | ✗   |
| ◆ pulpu   | ✗   | ◆ pasta   | ✓   |
| ● polbo   | ✗   | ● masa  | ✗   |
| ■ pulpo   | ✓   | ■ massa   | ✗   |

### Actividad 3

Esta es una actividad de expresión oral en parejas, en la que los alumnos deben desarrollar un diálogo empleando falsos amigos. Hemos creado un avatar en *Voki* y proponemos el siguiente ejemplo:

- Hoy había mucha gente en mi escritorio.
- ... pero si en tu mesa solo hay dos sillas, ¿es que estaban todos de pie a tu alrededor o qué?
- ¿De pie? ¿A mi alrededor?
- ¡Ah! Creo que quieres decir oficina, no escritorio.



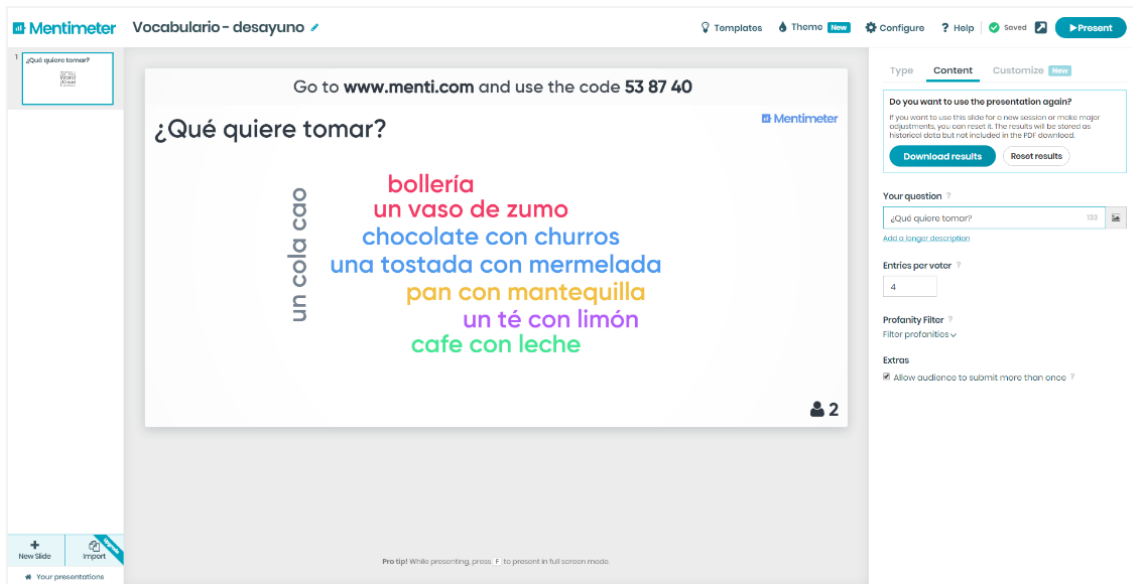
### Actividad 4

Es una práctica libre en la que el alumno debe crear un ejercicio con falsos amigos. Esta actividad implica una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y fomentará la creación y evaluación de las actividades. Sugerimos que se añada a la página del grupo en *Facebook* y que sean los propios compañeros los que la evalúen, clicando *me gusta* o escribiendo comentarios. Se podrá valorar su eficacia para aprender los falsos amigos y la creatividad. La imagen que se muestra a continuación lo ejemplifica:

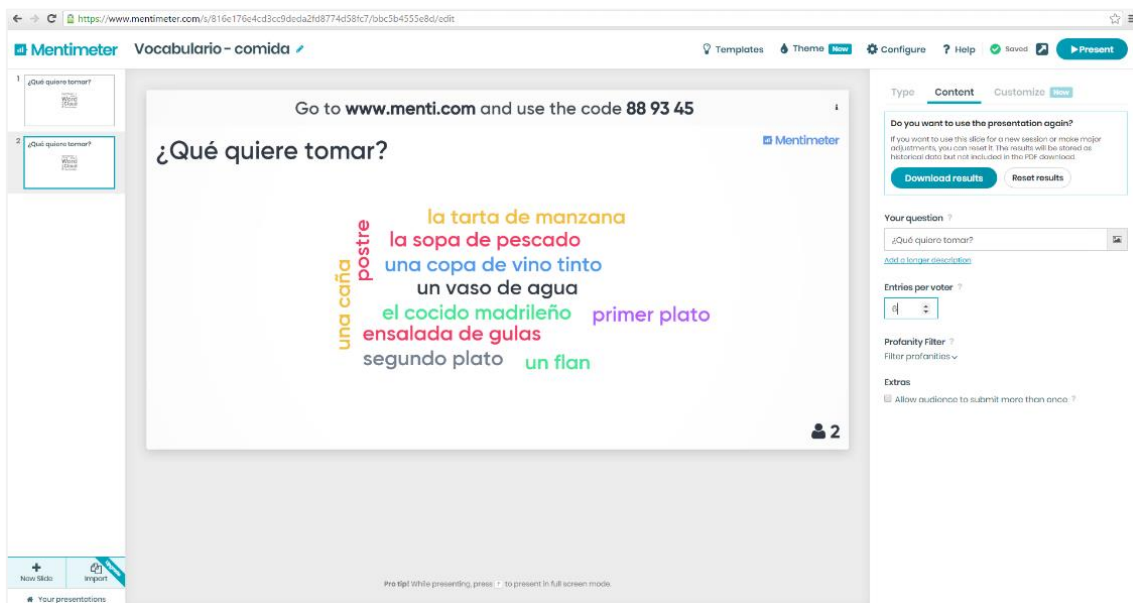


## Actividad 5

El aprendizaje del léxico debe ser constante y paulatino. Por eso, es relevante que el profesor dedique algunos minutos en sus clases a repasar el vocabulario ya aprendido (Gelabert, Bueso y Bénitez, 2002: 58). La siguiente imagen ejemplifica cómo el profesor podría revisar vocabulario, en este caso relacionado con un desayuno, empleando *Mentimeter*. El profesor podría crear una situación comunicativa en un bar en España, donde el alumno tiene que contestar al camarero:



En el siguiente ejemplo el alumno se encuentra en un restaurante y debe contestar a la pregunta que le hace el camarero:



Tras repasar el vocabulario referente a la comida y la bebida, y haciendo hincapié en los falsos amigos, el profesor podría pedir una actividad de expresión escrita en parejas, en la que los alumnos se encuentren en un bar o en un restaurante y hagan pedidos usando vocablos heterosemánticos.














## Actividad 6

Alvar Ezquerro (2003: 43) considera el diccionario como una herramienta para el aprendizaje del léxico y recalca la importancia de destacar los vocablos heterosemánticos, cuando se hace una búsqueda. Esta actividad consiste en hacer un diccionario de falsos amigos; se puede desarrollar como un proyecto de grupo o como un trabajo individual. Así, a medida que los alumnos fueran estudiando los vocablos heterosemánticos, también irían creando el diccionario.

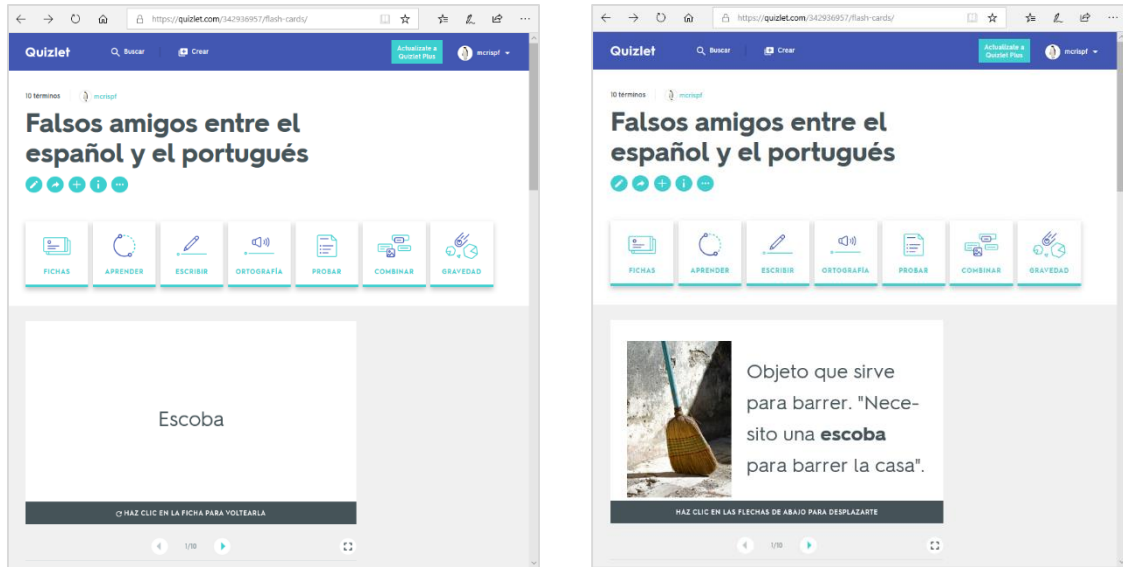
Hemos elaborado un ejemplo de un diccionario de falsos amigos empleando *Quizlet*. Esta unidad de estudio titulada *falsos amigos entre el español y el portugués*<sup>95</sup> consta de once vocablos con sus respectivas definiciones y ejemplos. Además, hemos añadido imagen y audio computarizado, pues creemos que tales recursos ayudan a interiorizar el significado del vocablo y su correcta pronunciación.

<sup>95</sup> Disponible en <<https://bit.ly/2IQZLqE>> [Consulta: 24/02/2019].

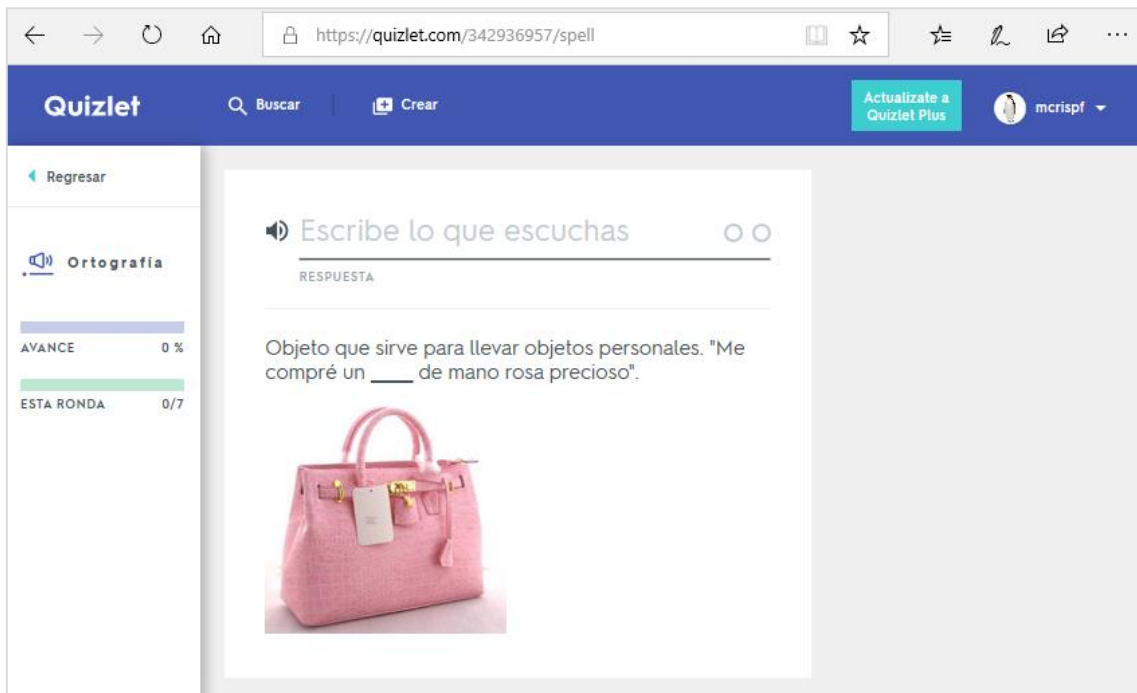


|         |   |   |       |
|---------|---|---|-------|
| Escoba  | Objeto que sirve para barrer. "Necesito una <b>escoba</b> para barrer la casa".   |    | ☆ 🔊 ✎ |
| Cepillo | Objeto que se usa para limpiarse los dientes. "Siempre llevo un <b>cepillo de dientes</b> en mi neceser".                           |    | ☆ 🔊 ✎ |
| Cepillo | Utensilio que se usa para peinar. "Se pasa el día delante del espejo con el <b>cepillo del pelo</b> en la mano".                    |    | ☆ 🔊 ✎ |
| Aula    | Sala donde se dan clases. "El <b>aula</b> está en la primera planta".   |    | ☆ 🔊 ✎ |
| Clase   | Conjunto de conocimientos que se enseñan y se aprenden. "Voy a dar una <b>clase</b> de español".                                    |   | ☆ 🔊 ✎ |
| Bolsa   | Recipiente de material flexible para llevar o guardar cosas. "María siempre guarda las <b>bolsas</b> de plástico del supermercado". |  | ☆ 🔊 ✎ |
| Bolso   | Objeto que sirve para llevar objetos personales. "Me compré un <b>bolso</b> de mano rosa precioso".                                 |  | ☆ 🔊 ✎ |
| Rato    | Espacio de tiempo de corta duración. "Me quedaré un <b>rato</b> más".   |  | ☆ 🔊 ✎ |
| Ratón   | Animal roedor de pequeño tamaño. "Creo que hay un <b>ratón</b> debajo de la nevera".  |  | ☆ 🔊 ✎ |
| Ratón   | Instrumento que sirve para trabajar con un ordenador. "A mí me parece más cómodo trabajar con el <b>ratón</b> que con el teclado".  |  | ☆ 🔊 ✎ |
| Cola    | Hilera de personas que esperan guardando un turno. "Estuve una hora en la <b>cola</b> ".  |  | ☆ 🔊 ✎ |

Quizlet ofrece siete posibles utilidades, de entre las cuales hemos decidido usar dos para estudiar el vocablo: fichas y ortografía. La siguiente imagen muestra un ejemplo de una ficha de aprendizaje:



A continuación, mostramos un ejemplo de cómo se aprende la ortografía del vocablo. El alumno lo escucha y debe escribirlo en el espacio correspondiente.



## 4.5 Recapitulación

Hemos presentado esta propuesta con el objetivo de facilitar el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos. Las actividades están diseñadas para la asignatura *Espanhol 1: língua e cultura* del primer curso académico —nivel básico— a modo de repaso de aquellos contenidos lingüísticos más problemáticos identificados en nuestro análisis de errores y como complemento al material usado en el aula. La adquisición de la *competencia lingüística* ha tenido, pues, un lugar principal, al haber desarrollado varias actividades ortográficas, gramaticales y léxicas.

Los recursos TIC han sido empleados paulatinamente en la docencia en la *Universidade Federal do Ceará*, aunque las herramientas que hemos utilizado en este capítulo no han sido empleadas con los informantes de la presente tesis. Así, con estas actividades queremos animar al cuerpo docente a que reflexione sobre sus estrategias de enseñanza y la integración de las TIC en la enseñanza del español. Por ello, en la elaboración de las actividades hemos empleado las TIC, en especial algunas de las herramientas TRIC accesibles en los teléfonos inteligentes de los alumnos, pues creemos que el factor relacional puede crear un ambiente óptimo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las herramientas usadas en esta propuesta de actividades pueden ayudar a:

- aumentar la motivación de los alumnos;
- favorecer el aprendizaje autónomo de los alumnos;
- incrementar su autoestima y seguridad en ellos mismos;
- alcanzar un estado de flujo; e
- interaccionar con el profesor, compañeros y otros aprendices de la lengua meta.

Además, al elaborar esta propuesta de actividades hemos seguido los principios del método de aprendizaje *flipped classroom*, pues pensamos que puede ayudar al desarrollo del aprendizaje autónomo del alumno. Para ello, hemos sugerido que el profesor comparta en el grupo de clase de *Facebook* vídeos explicativos para que los alumnos preparen con antelación el contenido que se practicará en la siguiente clase.

Creemos que esta propuesta de actividades puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, ya que, por un lado, facilita la interiorización de aquellos contenidos lingüísticos que implican una mayor dificultad y que generan un mayor número de errores en la interlengua de los alumnos, con el fin de reducir su

persistencia en el último curso; y, por otro, aporta un material didáctico extra que atiende a las necesidades específicas de un grupo de alumnos y complementa los contenidos del manual didáctico utilizado en el aula.

Aunque esta propuesta va dirigida a un grupo de alumnos brasileños, pensamos que se puede adaptar a diferentes niveles y a otros colectivos discentes —dado que algunas actividades se destinan a la sistematización de áreas problemáticas comunes a todos los aprendices de español en general—, para disminuir o eliminar los errores más comunes en la interlengua de los estudiantes del español como lengua extranjera.

Sabemos que para comprobar la validez de estas actividades sería conveniente ponerlas en práctica y, por ello, invitamos tanto a los profesores como a los aprendices de español como lengua extranjera a que las usen, y agradecemos de antemano cualquier comentario o sugerencia que puedan mejorarlas.

## CONCLUSIONES

Esta tesis se desarrolla a partir de un análisis de errores con muestras de interlengua escrita y oral de alumnos brasileños universitarios de español con el objetivo de determinar cuáles son los contenidos lingüísticos en los que se debe profundizar, para que avancen más rápido en su proceso de aprendizaje. Usando el criterio de la frecuencia de los errores y su persistencia en los cuatro cursos académicos, identificamos los errores más significativos durante el proceso de aprendizaje del español.

- Nivel ortográfico
  - Omisión de la tilde en hiatos
  - Omisión de la tilde en palabras agudas
  - Selección de los grafemas *-b/-v*
  - Omisión de la tilde en monosílabos
  
- Nivel morfosintáctico
  - Verbos irregulares
  - Selección de las formas plenas y apocopadas
  - Omisión de preposición *a* en la perífrasis *ir + a + infinitivo*
  
- Nivel léxico-semántico
  - Transferencia de formas literales del portugués
  - Creación léxica
  - Falsos amigos

En el nivel ortográfico, la acentuación representa la dificultad más reseñable en nuestro grupo informante. La *omisión de la tilde en hiatos* es el error más frecuente, pues hemos observado su existencia en todos los informantes del último curso. Además, registramos muy pocas palabras con hiato acentuadas correctamente en las expresiones escritas. La *omisión de la tilde en agudas* es otro error destacable, pues identificamos

pocos informantes que hayan logrado asimilar estas reglas de acentuación frente a un número mayor que solo han logrado asimilarlas de forma parcial, acentuando correctamente ciertas palabras agudas y omitiendo la tilde en otras. La *selección de los grafemas -b/-v* supone una considerable dificultad, sobre todo en aquellas palabras en las que hay una diferencia ortográfica entre el portugués y el español. En aquellos casos en los cuales existe esta divergencia, solo logramos encontrar a un informante —en cada uno de los cuatro cursos— que consiga seleccionar correctamente el grafema, mientras que los demás yerran repetidas veces. La *omisión de la tilde diacrítica en monosílabos* es también una dificultad significativa. Destaca la persistencia en todos los cursos de la omisión de la tilde diacrítica en los adverbios *sí* y *más*. Sin embargo, identificamos aciertos en el uso de esta tilde en los pronombres personales *él* y *mí*, y en el interrogativo *qué*.

En el nivel morfosintáctico, sobresalen las dificultades en el empleo de los verbos irregulares y de las formas plenas y apocopadas. En relación con los *verbos irregulares*, considerando a todo el conjunto de informantes y sus muestras de interlengua escrita y oral, la dificultad más notable se refiere a la conjugación de los verbos con irregularidad vocálica —*e > ie*, *o > ue* y *e > i*— que ocurre en diferentes informantes del primero al cuarto curso con carácter persistente. En algunos casos erróneos, observamos que los aprendices ignoran dicha irregularidad y, en otros casos, que extienden la diptongación a contextos no aceptables. Es reseñable en todos los cursos la frecuencia de errores en la conjugación de *volver*. Además, en el segundo curso, destaca la recurrencia de los errores en la conjugación de los verbos *tener* y *hacer* en el futuro simple de indicativo. Por último, resaltamos que a partir del segundo curso existen algunos informantes que sobresalen con relación al resto por sus diversos aciertos en la conjugación de los verbos irregulares, lo cual indica que su grado de sistematización es más avanzado. En la *selección de las formas plenas y apocopadas* registramos errores de selección falsa de las formas *primero*, *alguno* y *uno*. Considerando las muestras de interlengua escrita y oral, concluimos que el uso de las formas apocopadas *muy* y *gran* es lo que constituye una mayor dificultad para este conjunto de aprendices. No obstante, señalamos que el empleo de algunas formas apocopadas de los posesivos y de la forma apocopada *tan* parece haber sido interiorizado por varios informantes de distintos cursos.

En el nivel léxico-semántico, la *transferencia de formas literales del portugués* es el error más abundante en este grupo de alumnos, tanto en las muestras de interlengua escrita como en las de interlengua oral. Hemos registrado en varios alumnos una

repetición de las formas verbales de los verbos portugueses *crer* y *perceber*, de los adverbios *através* y *sempre*, de las conjunciones *e* y *após* y de los pronombres personales *seu*, *ela* y *ele*. En cuanto a los errores de *creación léxica* y *falsos amigos*, en las muestras de interlengua escrita el número de errores que identificamos es menor que el obtenido en la *transferencia de formas literales del portugués*. Sin embargo, en las muestras de interlengua oral la cifra de errores es más abundante, llegando a triplicar su presencia.

Los errores destacados en los párrafos anteriores forman parte de los contenidos lingüísticos del nivel básico, permanecen a lo largo de los cuatro cursos académicos y, por ello, los consideramos errores *fosilizados*. De tal modo, se aprecia un cierto estancamiento o incluso un retroceso en el aprendizaje de la lengua objeto. De esta manera, resulta preocupante la persistencia de errores de nivel básico en alumnos que están ya concluyendo la licenciatura. Otro aspecto reseñable, en términos generales, es que los errores ortográficos y morfosintácticos que hemos identificado no impiden la comprensión del mensaje. No obstante, los errores léxico-semánticos —especialmente en las muestras de interlengua oral— pueden volver incomprensible el mensaje.

Un error puede surgir debido a distintas causas y su identificación puede resultar una tarea difícil, especialmente si no tenemos cerca al alumno para aclarar dudas o interpretaciones sobre el origen del error. Por ello, para facilitar el reconocimiento de las posibles causas de un error, en primer lugar, hemos contrastado los sistemas lingüísticos del portugués y del español, con el objetivo de especificar rasgos que sean similares o distintos entre ambas lenguas. En segundo lugar, hemos consultado otros análisis de errores con lusohablantes y con aprendices de lenguas maternas que no sean el portugués con el objetivo de comparar y corroborar nuestras hipótesis. En último lugar, la propia experiencia como brasileña estudiante de español supone una ayuda para analizar las posibles causas de los errores. Así, en nuestro análisis de errores concluimos que la gran mayoría de los registrados son *interlingüísticos*.

En nuestra investigación hemos observado que la influencia del portugués actúa de una manera muy notable, porque los errores interlingüísticos no se presentan solo al inicio del proceso de aprendizaje, sino que persisten hasta los últimos cursos académicos. La gran similitud lingüística entre ambas lenguas facilita un progreso más rápido de la interlengua del alumno hacia el español y es una ayuda muy importante a la hora de comprender y expresarse en los primeros estadios de aprendizaje. Además, esta semejanza entre ambas lenguas motiva una mayor participación de los alumnos en el aula, pues disminuye el recelo de expresarse en la lengua objeto de estudio, que es tan común

en el primer curso académico. De este modo, pensamos que la interferencia del portugués en la interlengua de los alumnos en el nivel inicial es un proceso normal e, incluso, positivo, porque se convierte en una estrategia de aprendizaje y comunicación.

Recordamos esta transferencia positiva con algunos casos en los que el alumno usa el portugués para resolver un obstáculo que supone ignorar un determinado vocablo del español:

1. *\*interromper* (TEL1.4) el informante transfiere literalmente el vocablo portugués a su interlengua.

2. *\*geración* (TEL1.4) el informante parte de la forma léxica del portugués *geração* y la adapta con la terminación morfológica del español *-ción*.

Así, en el primer caso el alumno principiante usa el portugués como una estrategia para suplir sus carencias de conocimiento del español y, en el segundo, el alumno parte de su lengua materna para construir el conocimiento de la lengua objeto de estudio. Esto revela que el aprendizaje se está llevando a cabo, que su interlengua está progresando y que el alumno manifiesta un cierto grado de interiorización del español en el empleo del sufijo *-ción*.

En los últimos estadios del aprendizaje confirmamos que el portugués sigue ejerciendo un papel muy notable, pues los errores interlingüísticos son los más frecuentes en el cuarto curso académico. Esto sucede tanto en las muestras de interlengua escrita como en las de interlengua oral y, en estas últimas, con una proporción mayor de estos errores interlingüísticos, lo cual, en muchos casos, puede obstaculizar la comunicación.

Por lo tanto, como hemos observado, el portugués influye en todo el proceso de aprendizaje del español y los alumnos usan su lengua materna con reiteración, mucho más que si fueran lenguas disparejas. De tal manera, el portugués, por un lado, puede convertir al aprendiz brasileño de español en un falso principiante y, así, avanzar más rápido en su proceso de aprendizaje y, por otro, puede estancar la interlengua del aprendiz brasileño y ser la principal causa de los errores fosilizados.

Con el análisis cuantitativo de los errores ortográficos, morfosintácticos y léxico-semánticos durante los cuatro cursos académicos comprobamos que la evolución del aprendizaje no es un proceso continuo de perfeccionamiento. Así, observamos las siguientes características durante los estadios de aprendizaje:



- El primer curso registra siempre el mayor número de errores.
- El segundo curso presenta un importante avance en el aprendizaje.
- El tercer curso presenta una regresión o estancamiento.
- El cuarto curso mejora en los niveles ortográfico y morfosintáctico, pero empeora en el nivel léxico-semántico en relación con el segundo curso.

De este modo, podemos decir que el aprendizaje del español durante los cuatro cursos académicos —considerando nuestro estudio de caso— mejora de manera significativa en los niveles ortográfico y morfosintáctico, pero no podemos afirmar lo mismo a propósito del nivel léxico-semántico. En otras palabras, podemos apreciar una curva descendente en el índice de errores cometidos en los niveles ortográfico y morfosintáctico —si bien observamos una inversión de la tendencia esperada entre los cursos segundo y tercero— pero no en el nivel léxico-semántico, pues el segundo curso ofrece el mejor dato, el tercero, el peor, y los cursos primero y cuarto ofrecen valores intermedios. Esta evolución del aprendizaje del español durante la formación académica podría tener sus orígenes en:

- Las variables individuales de los alumnos, pues estas pueden influir tanto de forma positiva como negativa en el aprendizaje de cada individuo y en el del conjunto de la clase durante los sucesivos estadios de aprendizaje.
- La actuación del profesor.
- La metodología empleada para la enseñanza de los contenidos en el aula.
- Los contenidos programáticos de cada curso y la eficacia con la que los alumnos logran interiorizarlos.
- La existencia de un material didáctico adecuado a las necesidades específicas de aprendices brasileños de español.
- La práctica de la lengua objeto de estudio en situaciones reales.

Así, con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, pensamos que el cuerpo docente debería centrar su atención en las consideraciones anteriormente expuestas, pues ello podría ayudar a neutralizar un mayor número de errores fosilizables en la interlengua del alumno.

Tras haber desarrollado un análisis de errores y haber caracterizado la interlengua de los alumnos, quisiéramos ofrecer al cuerpo docente algunas sugerencias didácticas que puedan resultar de ayuda en el proceso de enseñanza del español:

- El portugués puede ser usado como un recurso didáctico. Creemos que la sistematización contrastiva de los sistemas lingüísticos del portugués y el español podría rentabilizar el proceso de enseñanza del español en el aula. Asimismo, puede ser de gran ayuda contrastar ambas lenguas a la hora de elaborar o adaptar un material didáctico adecuado, que sea realmente relevante para los alumnos y que atienda a sus necesidades. Además, pensamos que desde el inicio de la enseñanza el profesor debe recalcar esos aspectos lingüísticos contrastivos entre ambas lenguas y concienciar a los alumnos de que la interferencia del portugués es la causa más sobresaliente de sus errores durante los estadios de aprendizaje, lo que podría originar errores fosilizados y, consecuentemente, estancar la interlengua del aprendiz —futuro profesor de español— en niveles por debajo de lo previsto.

- Incrementar la lectura es esencial en el desarrollo de la destreza escrita. La mayoría de los libros de texto de español usados en las universidades brasileñas están diseñados para aprendices de español como lengua extranjera en general y, sobre todo en el nivel básico, solo muestran textos cortos; por tanto, seguir estrictamente un manual con estas características podría resultar insuficiente. Así, considerando que el vocabulario del portugués y el del español coinciden en un alto porcentaje, el profesor puede intentar sacar provecho de esto, fomentando e incrementando una lectura gradual y variada que ayudaría al alumno a interiorizar las reglas ortográficas y gramaticales más rápido. Además, creemos que se debe incidir desde el nivel básico en las actividades de expresión escrita. En estas actividades sería oportuno que el profesor guiara al alumno hacia el hábito de reflexionar sobre sus propios errores y mejorar su capacidad para detectarlos y corregirlos.

- Optimizar la enseñanza de la gramática agiliza la progresión de la interlengua del aprendiz y puede evitar la fosilización de errores. Pensamos que su enseñanza debe ir dirigida hacia la concienciación de los fenómenos gramaticales. Además, creemos que los contenidos gramaticales más difíciles de interiorizar deben ser tratados paulatinamente y revisados y evaluados periódicamente. Esto podría reducir la fosilización de errores de nivel elemental en los sucesivos estadios del aprendizaje. Por último, queremos incidir en la necesidad de que el alumno aprenda las estructuras

gramaticales completas, por ello el profesor debe enseñar las excepciones a las reglas generales, evitando los errores de *hipergeneralización* o *simplificación* de la lengua meta.

• Es relevante insistir en la enseñanza de los contenidos léxicos porque —tal y como hemos comprobado en el presente análisis de errores— el mayor número de errores reside en el nivel léxico-semántico y, además, son los más preocupantes, porque podrían obstruir la comprensión del mensaje. Este hecho ya había sido señalado en el estudio exploratorio a través de una entrevista por escrito a los alumnos —realizada antes de recoger las muestras—, donde indicaron que es en el nivel léxico donde encontraban más dificultades<sup>96</sup>. De este modo, creemos que deberían incrementarse las actividades de léxico, tanto en la expresión escrita como en la oral. Pensamos que son muy válidas aquellas actividades en las que el alumno deba utilizar tanto el vocabulario estudiado anteriormente como el que incluya palabras nuevas. Además, consideramos muy eficaces las actividades que hacen uso del diccionario, como aquellos ejercicios en los que el alumno tenga que establecer relaciones semánticas de antonimia y sinonimia. Por último, quisiéramos hacer hincapié en la enseñanza de los *falsos amigos*, pues opinamos que en el nivel básico son tratados de manera muy superficial, en el mejor de los casos. Así, los falsos cognados deberían ser enseñados de forma gradual desde el primer estadio de aprendizaje e insertados en el ámbito de la unidad didáctica. Para ello, es importante que el profesor seleccione diferentes contextos, tanto de la lengua escrita como de la oral, que resalten el significado del vocablo en cuestión para facilitar su comprensión.

El objetivo final de la presente tesis es contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo de universitarios brasileños de español durante su formación académica. En este sentido, creemos que nuestro estudio aporta al cuerpo docente las siguientes ventajas:

- Determina las áreas más problemáticas y señala errores fosilizados a partir de muestras de lengua escrita y oral durante los cuatro años académicos. Esto puede ayudar a los docentes a definir los contenidos prioritarios en cada estadio de aprendizaje, adecuar la metodología de enseñanza a las necesidades del grupo discente y suplir carencias del manual didáctico empleado en el aula.

---

<sup>96</sup> Véase el apartado 2.2.5 Perfil de los informantes.

- Ofrece un estudio contrastivo entre el español y el portugués que puede ser usado como un recurso didáctico.

- Caracteriza la interlengua de los aprendices, identificando a los alumnos que merecen una especial atención por parte del profesor.

- Aporta nuevos datos de errores a los ya registrados en investigaciones anteriores, aumentando la base ya existente para futuros estudios en lingüística contrastiva entre el portugués y el español.

- Propone sugerencias didácticas para facilitar la enseñanza-aprendizaje del español.

- Presenta una propuesta de actividades empleando las TIC, que incide en los contenidos lingüísticos en los que existen más dificultades para este grupo discente, ofreciendo un material complementario al manual didáctico usado en el aula que atiende a las necesidades específicas de los aprendices brasileños.

Con la propuesta de actividades queremos que el cuerpo docente reflexione sobre las posibles ventajas de integrar las nuevas tecnologías como herramientas didácticas en la enseñanza y sobre cuál es la mejor manera de hacerlo. Opinamos que el uso de las herramientas TIC usadas en nuestra propuesta puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, pues facilita una enseñanza centrada en las necesidades del alumno, en el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo, y puede ayudar a mejorar la motivación del estudiante. Por ello, a partir de esta tesis, queremos seguir investigando en el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Así, nuestro objetivo es ampliar y profundizar en el diseño de las actividades propuestas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adjémian, Christian (1976): “On the nature of interlanguage systems”, *Language Learning*, 26(2), 297-320.
- Adjémian, Christian (1992[1983]): “The transferability of lexical properties”, en Susan M. Gass y Larry Selinker (eds.): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 250-268.
- Alarcos Llorach, Emilio (2000): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Alba Quiñones, Virginia (2008): *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico semántico*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Alejaldre Biel, Leyre (2014): “Creación de materiales digitales en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en Gambia”, en María Cecilia Ainciburu (ed.): *Actas del II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo. Madrid, 26-28 de junio de 2014*. Madrid: Universidad Nebrija, 14-23. <<https://bit.ly/2VmbWxK>> [Consulta: marzo de 2019].
- Alexopoulou, Angelica (2010): “La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 86-101.
- Alvar Ezquerro, Manuel (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/Libros.
- Andrade Martins, Gilberto (2008): *Estudo de caso: Uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Andrade Neta, Nair Floresta (2000): “Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español”, *Cuadernos Cervantes*, 29, 46-56. <[http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html)> [Consulta: octubre de 2015].

- Araújo de Miranda, Cícero Anastácio (2016): “Um olhar sobre a implementação da lei 11.161 no Ceará: currículo, formação de professores, políticas públicas e ideologías”, en Cristiano Barros, Elzimar Costa y Janaina Galvão (orgs.): *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 201-223.
- Arcos Pavón, Maria Esther (2009): *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <<http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>> [Consulta: septiembre de 2016].
- Arias Méndez, Guadalupe (2011): *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portuguesas de ELE (B1)*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca. <<https://bit.ly/2TSMILh>> [Consulta: septiembre de 2016].
- Arnold, Jane y Brown, Douglas (2006): “El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo”, en Carmen Pastor Villalba (coord.): *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2005-2006*. Múnich: Instituto Cervantes, 51-88.
- Baralo, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Baralo, Marta (2000): “La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa”, en María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE - Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 165-174.
- Barros, Cristiano; Costa, Elzimar y Galvão, Janaina (2016): *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Bechara, Suely Fernandes y Moure, Gustavo Walter (1998): *Ojo con los falsos amigos*. São Paulo: Moderna.

- Bechara, Evanildo (2004): *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Benedetti, Ana Mariza (2001): “Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español”, *Colección Forma*, 2, 9-24.
- Blanco Picado, Ana. Isabel (2002): “El error en el proceso de aprendizaje”, *Cuadernos Cervantes*, 38, 12-22. <[http://www.cuadernoscervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html)> [Consulta: octubre de 2015].
- Blas Arroyo, José Luis (1991): “Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística”, *Revista Española de Lingüística*, 21(2), 265-289.
- Bouvy, Christine (2000): “Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer”, en Jasone Cenoz y Ulrike Jessner (eds): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 143-156.
- Brooks, Nelson (1960): *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace y World.
- Burt, K. Marina y Kiparsky, Carol (1978[1972]): *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Bustos Gisbert, José Manuel (1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”, *Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 11-40.
- Calvi, M<sup>a</sup> Vittoria (1998): “La gramática en la enseñanza de lenguas afines”, en Tomás Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez (eds.): *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE - Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 353-360.
- Calleja Álvarez, José Ramón (1946): *Español Básico*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Camorlinga, Rafael (1991): “Grados de interferencia léxica”, en Leonilda Ambrozio y Nair Takeuchi (orgs.): *Anais do IVb Congresso de Professores de Espanhol*. Curitiba: APEEPR, 147-155.

- Camorlinga, Rafael (1997): “A distância da proximidade: a dificuldade de aprender uma língua fácil”, *Revista Intercâmbio*, 6, 1-19.
- Cardona, Giorgio Raimondo (1991): *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, Daniel (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Cegalla, Domingos Paschoal (2008): *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Ceolín, Roberto (2003): “Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano”, *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 4, 39-48.
- Cerdà Massó, Ramón (coord.) (1986): *Diccionario de lingüística*. Madrid: Anaya.
- Cernadas Carrera, Carlos (2014): *La enseñanza del español en el sistema universitario brasileño: propuesta para una buena práctica docente*. Tesis doctoral. Belém: Universidade Federal do Pará. <<https://bit.ly/2uOpoyy>> [Consulta: agosto de 2017].
- Cervero, María Jesús y Pichardo Castro, Francisca (2000): *Aprender y enseñar vocabulário*. Madrid: Edelsa.
- Chamon, Carla Simone (2008): *Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)*. Belo horizonte: Autêntica.
- Chastain, Kenneth (1980): “Native speaker reaction to instructor-identified student second language errors”, *Modern Language Journal*, 64(2), 210-215.
- Chaudron, Craig (1977): “A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learner’s errors”, *Language Learning*, 27(1), 29-46.
- Chaves Vasconcelos, Maria Celi Chaves (2004): *A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de Oitocentos*. Tesis doctoral. Rio de Janeiro: PUC. <<https://bit.ly/2WCuRo6>> [Consulta: agosto de 2017].
- Chizzotti, Antonio (2006): *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Vozes.



- Chomsky, Noam (1978[1957]): *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, Noam (1959): “Review of B. F. Skinner’s verbal behavior”, *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, Noam (1999[1965]): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Chozas, Diego y Dorneles, Flavia (2003): *Dificultades del español para brasileños*. Madrid, Ediciones SM.
- Chun, Ann et al. (1982): “Errors, interaction and correction: A study of native-nonnative conversations”, *TESOL Quarterly*, 16(4), 537-547.
- Chuquet, Hélène y Paillard, Michael (1987): *Approche linguistique des problèmes de traduction anglaisfrançais*. Gap: Ophrys.
- Colen Meniconi, Flávia; Soares Queiroz, Jozefh Fernando y Lourenço da Silva, Laureny Aparecida (2016): “O español em Alagoas: experiências, desafios e algumas conquistas”, en Cristiano Barros, Elzimar Costa y Janaina Galvão (orgs.): *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 173-196.
- Corder, Stephen Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, Stephen Pit (1992[1967] a): “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”, en Juana Muñoz Liceras (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 31-40.
- Corder, Stephen Pit (1992[1971] b): “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”, en Juana Muñoz Liceras (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 63-77.
- Corder, Stephen Pit (1992[1973] c): *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.

- Corder, Stephen Pit (1992[1983] d): “A role for the mother tongue”, en Susan M. Gass y Larry Selinker: *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 18-31.
- Coronado González, M<sup>a</sup> Luisa (1998): “Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales”, *Revista Carabela*, 43, 81-93.
- Cota Guedes, Graziane (2016): “Depoimento de uma professora”, en Cristiano Barros, Elzimar Costa y Janaina Galvão (orgs.): *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 271-273.
- Cunha, Celso y Cintra, Lindley (2013): *Nova gramática do português contemporâneo*. São Paulo: Saraiva.
- Da Silva Júnior, Pedro Adrião (2010): *Análisis de errores. Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español-LE por parte de alumnos brasileños (producción escrita)*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca <<https://bit.ly/2Uqzd4h>> [Consulta: septiembre de 2016].
- Daher, Del Carmen y De Albuquerque Sant’Anna, Vera Lucia (2016): “Avaliação do livro didático de língua estrangeira: em busca de um objeto ético”, en Cristiano Barros, Elzimar Costa y Janaina Galvão (orgs.): *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 97-122.
- De Farias, Maria Solange (2010): “A influência da língua materna na interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol”, en Alexandro Teixeira Gomes (org.): *Estudos de linguística aplicada ao ensino de espanhol como língua estrangeira*. Brasília: Ícone Gráfica e Editora.
- De la Dehesa, Guillermo (2013): “Importancia de Brasil para la economía española”, en Gonzalo Solana González (coord.): *Brasil: un gran mercado en expansión sostenida. Experiencias de internalización de empresas españolas en mercados emergentes IV*. Madrid: Universidad Antonio Nebrija, 65-71.
- De MeloVandelei Ferreira, Danielle (2014): *La implantación del idioma español en el currículo escolar brasileño: la enseñanza de lengua dentro de una visión*

- glotopolítica*. Trabajo de grado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. <<https://bit.ly/2uKN0nM>> [Consulta: agosto de 2017].
- De Oliveira Barreira, Vilma Lucía (2003): “El infinitivo portugués y español. Origen y uso”, en María Rodríguez Rodríguez (coord.): *Análisis Contrastivo. Gramática*. Madrid: SGEL, 81-110.
- De Paula Barros, Aristóteles (1949): *Español: gramática y antología*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- De Sousa Pereira, Shirley (2011): *Glosario de verbos “falsos amigos” en el portugués brasileño y el español europeo*. München: Grin Verlag.
- Di Pietro, Robert (1986[1971]): *Estructuras lingüísticas en contraste*. Madrid: Editorial Gredos.
- Dos Santos Castelano Rodrigues, Fernanda (2010): *Lingua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tesis doctoral. São Paulo: Universidade de São Paulo. <<https://bit.ly/2K4C0vR>> [Consulta: agosto de 2017].
- Drumond Alves Marengo, Sandro Marcio y Siqueira Loureiro, Valéria Jane (2016): “Articulação e usos do material didático de espanhol em escolas públicas estaduais de Sergipe: (des) alinhamentos com as políticas públicas de ensino? ”, *Interfaces científicas*, 4(2), 83-96. <<https://bit.ly/2UdLCJj>> [Consulta: agosto de 2017].
- Dubois, Jean et al. (1992[1973]): *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza.
- Dulay, Heidi y Burt, Marina (1992[1974]): “Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños”, en Juana Muñoz Licerias (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 105-122.
- Dulay, Heidi; Burt, Marina y Krashen, Stephen (1982): *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

- Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2004): *Análisis de errores en la interlengua de lusohablantes aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel.
- Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2005): “Lenguas paraecidas, no obstante, diferentes. El estado de la cuestión de los estudios de español en Brasil”, en José María Izquierdo et al. (orgs.): *El español, lengua del futuro. Actas del I Congreso Internacional de FIAPE - Toledo, 20-23 de marzo de 2005*. Toledo: FIAPE/Biblioteca Virtual RedELE, 1-13.
- Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2007): *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros.
- Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri (2008): “A transferência como fenômeno natural dos processos de interação lingüística entre falantes de línguas em contato”, en Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Otávio Goes Andrade y Simone Reis, (org.): *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 3-22.
- Durão, A. B de A. B y Goes de Andrade, Otávio (2009): “Seguindo as pistas dos desvíos léxico-semânticos produzidos por estudantes brasileiros de español”, en Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (org.): *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina: Eduel, 23-23.
- Dutra Albert, Andréia (2005): *Los pronombres objeto en el portugués brasileño y en el español de España: análisis contrastivo y propuesta didáctica para estudiantes brasileños de E/LE*. Trabajo de grado. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ebneter, Theodor (1982[1976]): *Lingüística aplicada*. Madrid: Gredos.
- Eckman, Fred (1992[1977]): “El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado”, en Juana Muñoz Liceras (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 207-224.
- Ellis, Rod (1993): “Second language acquisition research: How does it help teachers?”, *English Language Teaching Journal*, 47, 3-11.

- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esteves dos Santos, Ana Lúcia (1998): “Nuevas aportaciones a una didáctica de la gramática del español como lengua extranjera para lusohablantes”, en Tomás Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez (eds.): *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE - Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 383-392.
- Farias Fernández, Mônica (1998): “La enseñanza del español en Brasil: un reto político y cultural”, en Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.): *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE - Almagro, 1996*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 69-84.
- Fantini, Alvino (1985): *Language Acquisition of a Bilingual Child*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Feijóo Hoyos, Balbina Lorenzo (1998): *Diccionario de falsos amigos. Español-portugués/Português-español*. São Paulo: Enterprise.
- Fernández, Claudia (1998): “La creación léxica en la interlengua de español”, en Ángela Celis y José Ramón Heredia (coords.): *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE - Almagro, 1996*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 213-219.
- Fernández Díaz, Rafael (1999): *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués: dificultades generales (nivel intermedio-avanzado)*. Madrid: Arco/Libros.
- Fernández Jódar, Raul (2006): *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Poznań: Uniwersytecie im Adama Mickiewicza w Poznaniu. <<https://bit.ly/2FXXff0>> [Consulta: septiembre de 2016].

- Fernández López, María Sonsoles y Rodríguez Fernández, Ana. M. (1989): “Corrección de errores y comunicación”, en Tomás Labrador Gutiérrez, Rosa María Sáinz de la Maza Sáinz y Rita Viejo García (coords.): *Adquisición de lenguas: teorías y aplicaciones. Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada - Santander, 13-16 de abril de 1988*. Santander: Asociación Española de Lingüística Aplicada, 237-247.
- Fernández López, María Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Pérez, Milagros (1996): “El campo de la lingüística aplicada. Introducción”, en Milagros Fernández Pérez (coord.): *Avances en lingüística aplicada*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 4, 11-45.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (2010): *Míni Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo.
- Ferreira Dias, Fernanda Abiorana (2006): *O uso do dicionário bilingüe no processo de compreensão de textos por alunos iniciantes de Espanhol/LE*. Tesis de máster. Brasília: Universidade de Brasília: <<https://bit.ly/2FXYdrG>> [Consulta: octubre de 2016].
- Ferreira Montero, Hélder Júlio y Pereira Zagalo, Frederico João (2003): *Português para Todos 1*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Ferrer Mora, Hang (2004): “Lingüística contrastiva y comparada”, en Imelda Katherine Brady, Marta Navarro Coy y Carlos Periñán Pascual (eds.): *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Universidad Católica San Antonio de Murcia, 231-249.
- Fries, Charles (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gabelas, José Antonio; Lazo, Carmen Marta y Aranda, Dani (2012): “Por qué las TRIC y no las TIC”, *COMeIn*, 9. <<https://bit.ly/2tiCBik>> [Consulta: marzo de 2019].

- Gelabert, M<sup>a</sup> José; Bueso, Isabel y Benítez, Pedro (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco/Libros.
- Giovannini, Arno et al. (1996): *Profesor en acción. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- Goes de Andrade, Otávio (2011): *Interlândia oral e léxico de brasileiros aprendizes de español*. Londrina: Eduel.
- Goleman, Daniel (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Torrego, Leonardo (2002): *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Goulart da Silva, Larissa (2014): *A seleção do livro didático de língua estrangeira do programa nacional do livro didático*. Dissertação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <<https://bit.ly/2UwIxU4>> [Consulta: agosto de 2017].
- Griffin, Kim (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2<sup>a</sup> L*. Madrid: Arco/Libros.
- Guimarães, Anselmo (2012): “A língua espanhola como disciplina escolar: considerações iniciais de pesquisa”, en *VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE del 20-22 de setiembre de 2012*. <<https://bit.ly/2uGUNmx>> [Consulta: agosto de 2017].
- Hakuta, Kenji (1974): “A preliminary report of development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language”, *Working Papers on Bilingualism*, 3, 18-43.
- Hamel, Jacques et al. (1993): *Case Study Methods*. Newburg Park: Sage Publications.
- Han, Zhao Hong. (2004): *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Henriques Ribeiro, Eunice (2000): “Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol”, *DELTA*, 16(2), 263-295.

- Henriques Ribeiro, Eunice y Leiva, Myrian J. Serey (1995): “Falsos cognatos em português e espanhol”, *Revista de la APEESP*, 6, 71-81.
- Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, cultura y Deporte, Anaya. <<https://bit.ly/2zVZA8w>>. [Consulta: enero de 2018].
- Jackson, Howard (1981): “Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English”, en Jacek Fisiak (ed.): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon, 195-205.
- James, Carl (1993[1980]): *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- Jarvis, Scott (2000): “Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon”, *Language Learning*, 50(2), 245-309.
- Johansson, Stig (1973): “The identification and evaluation of errors in foreign languages: A functional approach”, en Jan Svartvik (ed.): *Errata: papers in error analysis*. Lund, Sweden: Gleerus Publishers, 102-114.
- Juhász, János (1970): *Probleme der Interferenz*. München: Max Hueber.
- Juhász, János (1980): “Interferenzlinguistik”, en Hans Peter Althaus et al. (eds.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, 2, Tübingen: Max Niemeyer, 646-652.
- Kakuta, Susana (1993): “Relaciones bilaterales entre Brasil y España, 1960 hasta 1992”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasíla D.F: Consejería de Educación de la Embajada de España, 213-228.
- Kellerman, Eric (1977): “Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning”, *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 2(1): 58-145.
- Kellerman, Eric (2000): “Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas”, en Carmen Muñoz (coord.): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 21-37.



- Krashen, Stephen (1976): "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning", *TESOL Quaterly*, 10(2), 157-168.
- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (1988): "Communication strategies and psychological process underlying lexical simplification", *Iral*, 26(4), 309-319.
- LACE (1999): *Introducción al estudio de caso en educación*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Lado, Robert (1973[1957]): *Lingüística contrastiva lenguas y culturas*. Madrid: Alcalá.
- Lagares, Xoán Carlos (2013): "Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política lingüística", en Christiane Nicolaidés et al. (orgs.): *Política e políticas lingüísticas*. Campinas: Pontes, 181-198.
- Lagares, Xoán Carlos (2015): "Políticas Lingüísticas: formas totalitárias de imposição de regras e interesses", *Revista do Instituto de Humanitas Unisinos*, 467, 28-32.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lefta, Vilson José (1999): "O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional", *Contexturas APLIESP*, 4, 13-24. <<https://bit.ly/2IbeBpW>> [Consulta: agosto 2017].
- Lipski, Erkki y Puntanen, Simo (1983): "A study of the statistical foundations of group conversation tests in spoken English", *Language Learning* 33(2), 225-246.
- Lopes Leal, Vânia Aparecida (2015): *Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola*. Tesis de dissertação de mestrado. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa. <<https://bit.ly/2OIBToA>> [Consulta: agosto de 2017].
- López Alonso, Covadonga y Seré, Arlette (2002): "Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo", *Revista Carabela*, 52, 5-22.

- Lozano, Roser (2011): “De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento”, *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47. <<https://bit.ly/2mNCuYH>> [Consulta: marzo de 2019].
- Luft, Celso Pedro (2012): *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática.
- Marcos Marín, Francisco y Sánchez Lobato, Jesús (1991): *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Mariano, Luciana; Scarana Coimbra, Ludmila y Oliveira Nascimento, Rosemeire (2016): “Implantação da Lei 11.161/2005 e da Resolução CEE 173/2011 na Bahia: a passos não tão largos, porém firmes e fortes”, en Cristiano Barros, Elzimar Costa y Janaina Galvão (orgs.): *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 229-243.
- Martín García, Josefa (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Martín, José Miguel (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martín Peris, Ernesto (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen: Madrid.
- Martínez Agudo, Juan de Dios (2004): *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez Cachero-Laseca, Álvaro (2008): *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Brasilía: Thesaurus.
- Masip, Vicente (1999): *Gramática española para brasileños*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Matte Bon, Francisco (1992): *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- Melo Mesquita, Roberto (2009): *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva.

- Mendonça de Paula Chaves, Daniele (2016): “Depoimento de uma professora”, en Cristiano Barros, Elzimar Costa y Janaina Galvão (orgs.): *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 169-171.
- Meneses de Oliveira, Luis Eduardo (1999): *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Tesis de máster. Campinas: UNICAMP. <<https://bit.ly/2FVD2pX>> [Consulta: agosto de 2017].
- Milani, Esther Maria (1999): *Gramática de espanhol para brasileiros*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Moreno, Concha y Eres Fernández, Gretel (2007): *Gramática contrastiva del español para brasileños*. Madrid: SGEL.
- Moreno Fernández, Francisco (1996): “El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Cuadernos Cervantes*, 11, 47-55.
- Moreno Fernández, Francisco (2000 a): “Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras”, en Stefan Ruhstaller y Josefina Prado Aragonés (eds.): *Tendencias en la investigación lexicográfica del español: el diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico. Acta del congreso celebrado en la Universidad de Huelva del 25 al 27 de noviembre de 1988*. Huelva: Universidad de Huelva, 151-170.
- Moreno Fernández, Francisco (2000 b): *80 ejercicios de gramática española para hablantes de portugués: ejercicios elementales y prácticas para el “vestibular”: nivel inicial-intermedio*. Madrid: Arcos/Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2000 c): “El español en Brasil”, *Español en el mundo. Anuario del Instituto de Cervantes 2000*, 1-8. <<https://bit.ly/2WK3yA>> [Consulta: agosto de 2017].
- Moreno Fernández, Francisco (coord.) (2000 d): *Señas. Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. São Paulo: Martins Fontes.
- Moreno Fernández, Francisco y Maia González, Neide (2003): *Diccionario bilingüe de uso, español-portugués/portugués-español*. Madrid: Arcos/Libros.

- Moreno García, Concha (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Narvaja de Arnoux, Elvira (2010): “Reflexiones glotopolíticas: hacia la integración sudamérica”, en Elvira Navarja Arnoux y Roberto Bein (orgs.): *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba, 329-360.
- Nascentes, Antenor (1919): *Um ensaio de phonetica diferencial luso-castellana: dos elementos gregos que se encontram no espanhol*. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio.
- Nascentes, Antenor (1943): *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*. Rio de Janeiro: Companhia editora nacional.
- Nascentes, Antenor (1945): *Antologia espanhola e hispano-americana*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde.
- Navarro Morales, Emilia y Thomaz, Layla da Silveira. (1980): *Curso de español-textos; práctica oral y escrita*. Rio de Janeiro: Luna.
- Nemser, William (1992[1971]): “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”, en Juana Muñoz Licerias (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 51-61.
- Nickel, Gerhard. (1971): *Papers in Contrastive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbet, John y Shucksmith, Janet (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, Carla; Ballmann, M<sup>a</sup> José y Coelho, M<sup>a</sup> Luísa (2006): *Aprender português. Níveis A1/A2*. Lisboa: Texto Editores.
- Oxford, Rebeca (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

- Paes de Almeida Filho, José Carlos (2001): “Una metodología específica para o ensino de línguas próximas?”, en José Carlos Paes de Almeida Filho (org.): *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. São Paulo: Pontes.
- Palapanidi, Kiriakí (2011): “Los errores léxicos intralingüales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 2-21.
- Pastor Cesteros, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Payrató, Lluís (2005): *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel.
- Peralta Bañón, Cristina (2008): “El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE”, en Rosa Sánchez-Cascado Nogales (coord.): *Actas del V simposio internacional «José Carlos Lisboa» de didáctica del español como lengua extranjera - Río de Janeiro, 23 y 24 de junio de 2008*. Río de Janeiro: Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 131-136. <<https://bit.ly/2FVLAxh>> [Consulta: marzo de 2019].
- Pizarro Portilla, Maria Paz (2007): “Ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil: algumas considerações teóricas e práticas”, en Rosa Sánchez-Cascado Nogales (coord.): *Actas del simposio internacional «José Carlos Lisboa» de didáctica del español como lengua extranjera - Río de Janeiro, 23 y 24 de junio de 2007*. Río de Janeiro: Instituto Cervantes de Río de Janeiro, 225-235.
- Prado, Marcial (1989): “Falsos amigos en lexicografía bilingüe”, *Hispania*, 72(3), 721-727.
- RAE y ASALE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa Calpe.
- RAE y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- RAE y ASALE (2010 a): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

- RAE y ASALE (2010 b): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.
- RAE (2014): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Reig, Dolors (2016): “TIC, TAC, TEP: internet como escuela de vida”, *Cuadernos de pedagogía*, 473, 24-27.
- Reinecke, John (1969[1935]): *Language and Dialect in Hawaii: A Sociolinguistics History to 1935*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Richards, Jack C. (1994[1974]): “A non-contrastive approach to error analysis”, en Jack C. Richards (ed.): *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 172-188.
- Richards, Jack C.; Platt, John y Platt, Heidi (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Richman, Stephen (1965): *A Comparative Study of Spanish and Portuguese*. Pittsburgh: University of Pennsylvania.
- Ringbom, Håkan y Palmberg, Rolf (1976): *Erros Made by Finns and Swedish-Speaking Finns in Learning English*. Åbo: Åbo Akademi.
- Ringbom, Håkan (1986): “Crosslinguistic influence and the foreign language learning process”, en Eric Kellerman y Michael Sharwood Smith (eds.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Ringbom, Håkan (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Romanos, Henrique y Paes de Carvalho, Jacira (2002): *Expansión: español en Brasil*. São Paulo: FTD.
- Rosansky, Ellen (1976): “Methods and morphemes in second language acquisition research”, *Language Learning*, 26(2), 409-425.

- Sabino, Marilei Amadeu (2006): “Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática”, *Alfa*, 50(2), 251-263.
- Sacconi, Luiz Antonio (2011): *Nossa gramática completa: teoria e prática*. São Paulo: Saraiva.
- Sánchez Iglesias, Jorge Juan (2006): “La fosilización: revisión conceptual”, en José Manuel Bustos Gisbert y Jorge Juan Sánchez Iglesias (coords.): *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 11-58.
- Sánchez Iglesias, Jorge Juan (2011): “Entre la fosilización y la evaluación: viejos y nuevos aprovechamientos de los errores”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10(5), 81-97.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, Isabel (2004): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Sanz Juez, Ángeles (1999): *Prácticas de léxico español para hablantes de portugués nivel: inicial-intermedio*. Madrid: Arco/Libros.
- Sanz Juez, Ángeles (2007): *Glosario de falsos amigos del portugués y el español*. Madrid: SGEL.
- Schachter, Jacquelyn (1992[1974]): “Un error en el análisis de errores”, en Juana Muñoz Licerias (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 195-205.
- Schachter, Jacquelyn y Celce-Murcia, Marianne (1977): “Some reservations concerning error analysis”, *TESOL Quarterly*, 11(4), 441-451.

- Schumann, John (1994): "Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition". *Studies Second Language Acquisition*, 16(2), 231-242.
- Schwartzman, Simon; Bousquet Bomeny, Helena Maria y Ribeiro Costa, Vanda Maria (2000): *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: FGV/Paz e Terra.
- Selinker, Larry (1969): "Language transfer", *General Linguistics*, 9, 67-92.
- Selinker, Larry (1992[1972]): "La interlengua", en Juana Muñoz Liceras (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 79-101.
- Seyferth, Giralda (1999): "Colonização e conflito", en José Vicente Tavares dos Santos (ed.): *Violência em tempo de globalização*. São Paulo: Hucitec, 285-330.
- Silveira Estanislau Vieira, Débora (2016): "Depoimento de uma professora", en Cristiano Barros, Elzimar Costa y Janaina Galvão (orgs.): *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 197-199.
- Simons, Helen (1987): *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation*. London: The Falmer Press.
- Singleton, David (1999): *Exploring Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slama-Cazacu, Tatiana (1984): *Linguistique appliquée: une introduction*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Soares Alves, Janaína (2002): "Los heterosemánticos en español y portugués. Un desafío a la lectura/interpretación: el caso de los "vestibulandos" brasileños", en *Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2, São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 1-5.
- Solana Gonzáles, Gonzalo (2013): "Principales resultados de la investigación", en Gonzalo Solana González (coord.): *Brasil: un gran mercado en expansión sostenida. Experiencias de internalización de empresas españolas en mercados emergentes IV*. Madrid: Universidad Antonio Nebrija, 19-38.



- Stake, Robert (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tarone, Elaine (1979): “Interlanguage as chameleon”, *Language Learning*, 29(1), 181-191.
- Tarone, Elaine (1982): “Systematicity and attention in interlanguage”, *Language Learning*, 32(1), 69-84.
- Tarone, Elaine (1992[1983]): “La variabilidad de la interlengua”, en Juana Muñoz Licerias (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 263-307.
- Tarone, Elaine (1988): *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Torijano Pérez, José Agustín (2003): *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: expresión escrita*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Torijano Pérez, José Agustín (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros.
- Torre de la Torre, Saturnino de la (1993): *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.
- Ulsh, Jack Lee (1971): *From Spanish to Portuguese*. Washington, D.C: Foreign Service Institute, Dept. of State.
- Underhill, Adrian (2000): “La facilitación en la enseñanza de idiomas”, en Jane Arnold: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 143-158.
- Vann, Roberta et al. (1984): “Error Gravity: A study of faculty opinion on ESL errors”, *TESOL Quartely*, vol.18(3), 427-440.
- Vázquez Cuesta, Pilar y Mendes da Luz, M<sup>a</sup> Albertina (1994): *Gramática portuguesa*. Madrid: Gredos.

- Vázquez, Graciela (1987): “Hacia una valoración positiva del concepto de error”, en Lourdes Miquel y Neus Sanz (eds.): *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, 151-162.
- Vázquez, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, Graciela (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- Vez Jeremías, José Manuel (1984): *Claves para la lingüística aplicada*. Málaga: Librería Ágora.
- Wardhaugh, Ronald (1992[1970]): “La hipótesis del análisis contrastivo”, en Juana Muñoz Licerias (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 41-49.
- Weinreich, Uriel (1974[1953]): *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Venezuela: Ediciones de la biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Wenden, Anita y Rubin, Joan (eds.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Whitney, William (1881): “On mixture in language”, *Transactions of the American Philological Association* 12, 5-26.
- Williams, Marion y Burden, Robert L. (2008): *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.
- Yin, Robert K. (2010): *Estudo de caso, planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Companhia.
- Zambrano Farías, Fernando (2017): “Sociedad del conocimiento y las TEPs”, *INNOVA Research Journal*, vol. 2(10), 169-177. <<https://bit.ly/2WXbWoh>> [Consulta: abril de 2019]
- Zanón Gómez, Javier (1990): “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Cable*, 5, 19-27.

- Zanón Gómez, Javier et al. (1996): “Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales”, en Pedro Gomis Blanco y Salvador Montesa Peydró (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera 1. Actas del V Congreso Internacional de ASELE - Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994*. Málaga: ASELE, 77-87.
- Zhao, Wenxiao (2014): *Perspectivas de la transferencia del español como L3*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <<https://bit.ly/2FXW6UB>> [Consulta: octubre de 2016].



## ANEXOS

### Anexo A. Errores identificados en las expresiones escritas de los informantes

| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] que <i>*pintava</i> la paisaje del valle [...] (TEL1.1: línea 1)      | pintaba          |
| 2. [...] le <i>*havia</i> hablado la indígena [...] (TEL1.1: línea 4)          | había            |
| 3. [...] por el pintor <i>*haver</i> tido [...] (TEL1.1: línea 12)             | haber            |
| 4. [...] le <i>*havia</i> costado a reunir [...] (TEL1.1: línea 15)            | había            |
| 5. [...] que tanto <i>*havia</i> admirado [...] (TEL1.1: línea 16)             | había            |
| 6. [...] <i>*tubo</i> como saber [...] (TEL1.2: línea 3)                       | tuvo             |
| 7. [...] que aquella obra no <i>*devia</i> ser vendida [...] (TEL1.2: línea 4) | debía            |
| 8. [...] las mujeres <i>*observavan</i> desde lejos [...] (TEL1.2: línea 10)   | observaban       |
| 9. [...] La mujer <i>*comparava</i> la pintura [...] (TEL1.2: línea 11)        | comparaba        |
| 10. [...] cuadro <i>*representava</i> mucho [...] (TEL1.2: línea 15)           | representaba     |
| 11. [...] que <i>*valorizava</i> tanto su trabajo [...] (TEL1.3: línea 2)      | valoraba         |
| 12. [...] tanto que <i>*comparavan</i> la obra [...] (TEL1.3: línea 3)         | comparaban       |
| 13. Si, porque se <i>*deleitava</i> mirando [...] (TEL1.3: línea 5)            | deleitaba        |
| 14. [...] un pueblo que <i>*observava</i> mucho las cosas. (TEL1.4: línea 6)   | observaba        |
| 15. Porque la mujer <i>*valorizava</i> mucho el [...] (TEL1.4: línea 9)        | valoraba         |
| 16. No, pero ellas <i>*admiravan</i> la obra [...] (TEL1.5: línea 3)           | admiraban        |
| 17. [...] pues <i>*pasavan</i> mucho tiempo [...] (TEL1.5: línea 6)            | pasaban          |
| 18. [...] nos enseña en su <i>*palavra</i> , la Biblia [...] (TEL2.2: línea 5) | palabra          |
| 19. [...] tengo las tardes <i>*livres</i> para charlar y relajar. (TEL2.4: 16) | libres           |
| 20. [...] que no me <i>*gustava</i> [...] (TEL3.1: línea 6)                    | gustaba          |
| 21. Asi <i>*tube</i> [...] (TEL3.1: línea 6)                                   | tuve             |
| 22. “[...] <i>*tube</i> un novio [...] (TEL3.2: línea 5)                       | tuve             |
| 23. [...] <i>*intentava</i> creer [...] (TEL3.2: línea: 6)                     | intentaba        |
| 24. <i>*Estava</i> pasando [...] (TEL3.3: línea 4)                             | estaba,          |
| 25. [...] él <i>*reclamava</i> mucho [...] (TEL3.3: línea 4)                   | estaba,          |
| 26. [...] que yo le <i>*dava</i> ”. (TEL3.3: línea 5)                          | daba             |
| 27. [...] que no <i>*respetava</i> a nada [...] (TEL4.1: línea 6)              | respetaba,       |

|  |          |
|--|----------|
| 28. [...] *obligava ø todos a [...] (TEI.4.1: línea 6)       | obligaba |
| 29. [...] que *luchavan contra esto [...] (TEI.4.1: línea 8) | luchaban |
| 30. [...] *estava enamorada [...] (TEI.4.5: línea 2)         | estaba   |
| 31. [...] que *amava no supiera [...] (TEI.4.5: línea 10)    | amaba    |

Tabla A1. Errores de selección de los grafemas *b/v*

| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] institución fundamental para <i>*qualquier</i> [...] (TEI.2.2: línea 1) | cualquier        |
| 2. [...] a veces <i>*quando</i> erramos y sofrimos [...] (TEI. 3.1: línea 1)     | cuando           |
| 3. [...] tube un novio por casi <i>*quatro</i> años [...] (TEI.3.2: línea 5)     | cuatro           |
| 4. [...] es que <i>*quando</i> cometemos um error [...] (TEI.3.4: línea 5)       | cuando           |
| 5. Esso queda claro <i>*quando</i> hablamos [...]. (TEI. 4.2: línea 13)          | cuando           |

Tabla A2. Error de selección de los grafemas c/q

| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] que ponía <i>*em</i> su obra e también [...] (TEL1.1: línea 2)         | en               |
| 2. [...]aquel lenguaje <i>*com</i> lo que [...] (TEL1.1: línea 4)               | con              |
| 3. [...] <i>*com</i> la serie de razonamientos [...] (TEL1.1: línea 11)         | con              |
| 4. [...] el pintor se sentia honrado <i>*em</i> vender [...] (TEL1.3: línea 2)  | en               |
| 5. [...] <i>*com</i> mas fuerza [...] (TEL2.3: línea 2)                         | con              |
| 6. [...] <i>*em</i> Brasil. (TEL2.3: línea: 7)                                  | en               |
| 7. [...] aquello <i>*com</i> mas frecuencia [...] (TEL2.4: línea 9)             | con              |
| 8. [...] que cometemos <i>*em</i> la vida. (TEL3.3: línea 1)                    | en               |
| 9. [...] cosas <i>*em</i> mi vida. (TEL3.3: línea 10)                           | en               |
| 10. [...] las personas queren te dar <i>*um</i> consejo [...] (TEL3.4: línea 2) | un               |
| 11. [...] es que quando cometemos <i>*um</i> error [...] (TEL3.4: línea 5)      | un               |
| 12. [...] <i>*tambiém</i> se puede aprender [...] (TEL3.4: línea 7)             | también          |

Tabla A3. Errores de selección de los grafemas *m/n*



| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. Ser profesor es mas que una <i>*profissão</i> [...] (TEI.2.3: línea 8) | profissão        |
| 2. <i>*Eso</i> queda claro quando hablamos [...] (TEI.4.2: línea 13)      | Eso              |
| 3. [...] pienso que <i>*esso</i> se debe [...] (TEI.4.3: línea 4)         | eso              |

Tabla A4. Errores de selección del dígrafo portugués ss

| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] que <i>*ponía</i> en su obra [...] (TEL1.1: línea 2)                     | ponía            |
| 2. [...] él <i>*sabía</i> y conocía el sentir [...] (TEL1.1: línea 5)             | sabía            |
| 3. [...] él sabía y <i>*conocía</i> el sentir [...] (TEL1.1: línea 5)             | conocía          |
| 4. [...] también no se <i>*atreve</i> a interrumpir [...] (TEL1.1: línea 7)       | atreveía         |
| 5. [...] <i>*tenía</i> comprado realmente [...] (TEL1.2: línea 2)                 | tenía            |
| 6. [...] <i>*tenía</i> un sentimiento [...] (TEL1.2: línea 2)                     | tenía            |
| 7. [...] aquella obra no <i>*debe</i> ser vendida [...] (TEL1.2: línea 4)         | debía            |
| 8. [...] Ellas no <i>*tenían</i> ningún cocimiento [...] (TEL1.2: línea 6)        | tenían           |
| 9. [...] pues <i>*vivían</i> en una civilización [...] (TEL1.2: línea 6)          | vivían           |
| 10. [...] Pero <i>*tenían</i> un gran profundo espíritu [...] (TEL1.2: línea 7)   | tenían           |
| 11. [...] Las mujeres <i>*conocían</i> la arte [...] (TEL1.2: línea 8)            | conocían         |
| 12. [...] no se <i>*atreve</i> a interrumpir [...] (TEL1.2: línea 11)             | atreveían        |
| 13. [...] ella <i>*tenía</i> una admiración [...] (TEL1.2: línea 15)              | tenía            |
| 14. [...] el pintor se <i>*sentía</i> honrado en vender [...] (TEL1.3: línea 1)   | sentía           |
| 15. Si <i>*conocían</i> la arte los costumbres [...] (TEL1.3: línea 3)            | conocían         |
| 16. [...] <i>*tenía</i> interés en tener su obra. (TEL1.3: línea 6)               | tenía            |
| 17. El cuadro <i>*estaría</i> en un lugar [...] (TEL1.4: línea 1)                 | estaría          |
| 18. [...] donde <i>*sería</i> mucho admirado [...] (TEL1.4: línea 1)              | sería            |
| 19. [...] la mujer <i>*tenía</i> una [...] (TEL1.4: línea 2)                      | tenía            |
| 20. [...] que <i>*tenía</i> gustado mucho [...] (TEL1.4: línea 7)                 | tenía            |
| 21. [...] y su obra de arte <i>*sería</i> admirada [...] (TEL1.4: línea 8)        | sería            |
| 22. [...] <i>*tenía</i> una admiración [...] (TEL1.4: línea 9)                    | tenía            |
| 23. [...] las mujeres <i>*hacían</i> era trabajar [...] (TEL1.5: línea 4)         | hacían           |
| 24. [...] aquella mujer <i>*tenía</i> una [...] (TEL1.5: línea 8)                 | tenía            |
| 25. [...] la dueña de la casa <i>*tenía</i> por el cuadro [...] (TEL1.5: línea 9) | tenía            |
| 26. [...] en nuestros <i>*días</i> las personas [...] (TEL2.2: línea 3)           | días             |
| 27. Estudiar <i>*filología</i> [...] (TEL2.3: línea 1)                            | filología        |
| 28. Los <i>*desafíos</i> son muchos amplios [...] (TEL2.3: línea 5)               | desafíos         |
| 29. [...] <i>*oír</i> a todos. (TEL3.1: Línea 7)                                  | oír              |
| 30. [...] que muchas cosas que <i>*hacia</i> [...] (TEL3.3: línea 8)              | hacía            |
| 31. [...] no <i>*podría</i> hacerlas [...] (TEL3.3: línea 9)                      | podría           |
| 32. Una vez que <i>*había</i> [...] (TEL4.1: línea 8)                             | había            |

|  |           |
|--|-----------|
| 33. [...] peleaban contra la <i>*policia</i> [...] (TEI.4.1: línea 9)              | policía   |
| 34. [...] no <i>*podria</i> faltar Frida Calo [...] (TEI.4.1: línea 17)            | podría    |
| 35. [...] transformaciones de la <i>*poesia</i> [...] (TEI.4.2: línea 3)           | poesía    |
| 36. [...] una mujer no <i>*tenia</i> eleccion en su vida [...] (TEI.4.2: línea 18) | tenía     |
| 37. [...] pues <i>*tenia</i> que optar [...] (TEI.4.2: línea 18)                   | tenía     |
| 38. [...] que se <i>*convertia</i> en un negocio [...] (TEI.4.2: línea 19)         | convertía |
| 39. [...] hace algunos <i>*dias</i> . (TEI.4.3: línea 2)                           | días      |
| 40. [...] que trae un <i>*trio</i> amoroso [...] (TEI.4.4: línea 2)                | trío      |
| 41. [...] pero la hermana ya <i>*habia</i> percibido [...] (TEI.4.5: línea 5)      | había     |
| 42. [...] que su hermana <i>*sentia</i> por su marido [...] (TEI.4.5: línea 5)     | sentía    |
| 43. [...] con ese hombre que no <i>*conocia</i> [...] (TEI.4.5: línea 9)           | conocía   |

Tabla A5. Errores de omisión de la tilde en hiatos

| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] <i>*tambien</i> sobre lo interés [...] (TEI.1.1 línea: 2)               | también          |
| 2. [...] <i>*tambien</i> no se atrevían [...] (TEI.1.1 línea: 6)                 | también          |
| 3. [...] Ella <i>*acompañó</i> el desarrollo [...] (TEI.1.2 línea: 2)            | acompañó         |
| 4. [...] Entonces <i>*reconocio</i> que aquella obra [...] (TEI.1.2 línea: 3)    | reconoció        |
| 5. [...] <i>*vendio</i> por cinco pesos [...] (TEI.1.2 línea: 5)                 | vendió           |
| 6. [...] <i>*ningun</i> conocimiento[...] (TEI.1.2 línea: 6)                     | ningún           |
| 7. [...] en una <i>*civilizacion</i> muy cercana [...] (TEI.1.2 línea: 7)        | civilización     |
| 8. [...] espíritu de <i>*observacion</i> y un amor [...] (TEI.1.2 línea: 8)      | observación      |
| 9. [...] Pues el pintor se <i>*quedo</i> conmovido [...] (TEI.1.2 línea: 13)     | quedó            |
| 10. [...] ella tenia una <i>*admiracion</i> y respecto [...] (TEI.1.2 línea: 15) | admiración       |
| 11. [...] Porque la muller se <i>*mostro</i> una [...] (TEI.1.3 línea: 9)        | mostró           |
| 12. [...] tanto que se <i>*emociono</i> ao tener el [...] (TEI.1.3 línea:10)     | emocionó         |
| 13. <i>*Despues</i> de hecho la facultad [...] (TEI.2.1: línea 7)                | Después          |
| 14. [...] alguno tiempo <i>*atras</i> [...] (TEI.2.1: línea 9)                   | atrás            |
| 15. [...] y <i>*tambien</i> de portugués [...] (TEI.2.3 línea: 4)                | también          |
| 16. [...] <i>*tambien</i> , pensar en la educación [...] (TEI.2.3 línea: 5)      | también          |
| 17. [...] se la <i>*situacion</i> vuelva a ocurrir [...] (TEI.3.1: línea 2)      | situación        |
| 18. [...] <i>*quiza</i> no fuera [...] (TEI.3.1: línea 3)                        | quizá            |
| 19. Un ejemplo que <i>*ocorrio</i> com yo [...] (TEI.3.1: línea 5)               | ocurrió          |
| 20. <i>*Asi</i> tube [...] (TEI.3.1: línea 6)                                    | así              |
| 21. [...] con esta <i>*afirmacion</i> . (TEI.3.5: línea 1)                       | afirmación       |
| 22. [...] jamas lo <i>*repetire</i> . (TEI.3.5: línea 3)                         | repetiré         |
| 23. [...] <i>*jamás</i> lo repetire. (TEI.3.5: línea 3)                          | jamás            |
| 24. [...] yo no <i>*confiare</i> otra vez en ella [...] (TEI.3.5: línea 5)       | confiaré         |
| 25. <i>*Ademas</i> de estas películas [...] (TEI.4.1: línea 17)                  | Además           |
| 26. [...] y la <i>*vision</i> de la literatura [...] (TEI. 4.2: línea 8)         | visión           |
| 27. [...] <i>*Asi</i> , su valor [...] (TEI.4.2: línea 17)                       | así              |
| 28. [...] <i>*eleccion</i> en su vida [...] (TEI.4.2: línea 18)                  | elección         |
| 29. [...] me <i>*llamo</i> la atención [...] (TEI.4.3: línea 4)                  | llamó            |
| 30. [...] entregar a <i>*Jesus</i> [...] (TEI.4.3: línea 11)                     | Jesús            |
| 31. [...] <i>*alla</i> conoce el amante de su hermana [...] (TEI.4.3: línea 12)  | allá             |
| 32. Película <i>*Corazon</i> Salvaje (TEI.4.5: título)                           | corazón          |

Tabla A6. Errores de omisión de la tilde en agudos

| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] *Si, pois a el pintor [...] (TEI.1.1 línea: 4)                   | Sí               |
| 2. [...] *Si, ellas eran observadoras [...] (TEI.1.1 línea: 8)            | Sí               |
| 3. [...] *Si, eran observadoras [...] (TEI.1.2 línea: 10)                 | Sí               |
| 4. *Si conocian la arte los costumbres [...] (TEI.1.3 línea: 3)           | Sí               |
| 5. *Si, porque se deleitava mirando [...] (TEI.1.3 línea: 5)              | Sí               |
| 6. [...] que se emocionao ao tener el cuadro para *si. (TEI.1.3 línea 10) | sí               |
| 7. *Si, lo conocimiento de la arte [...] (TEI.1.4 línea: 3)               | Sí               |
| 8. [...] una grande admiración por *el. (TEI.1.4 línea: 2)                | él               |
| 9. *Si, la cultura fue preservada [...] (TEI.1.4 línea: 5)                | Sí               |
| 10. [...] mucho grande por *el. (TEI.1.4 línea: 10)                       | él               |
| 11. [...] es mucho *mas es una vocación. (TEI.2.1 línea: 6)               | más              |
| 12. [...] pues para ganar un poco *mas [...] (TEI.2.1 línea: 10)          | más              |
| 13. [...] cada vez *mas individualistas [...] (TEI.2.2 línea: 3)          | más              |
| 14. [...] en familias cada vez *mas distantes. (TEI.2.2 línea: 4)         | más              |
| 15. [...] con *mas fuerza. (TEI.2.3 línea: 2)                             | más              |
| 16. Ser profesor es *mas que una profesión [...] (TEI.2.3 línea: 8)       | más              |
| 17. [...] ya no soporto *mas tanto cansancio [...] (TEI.2.4 línea: 3)     | más              |
| 18. [...] aquello com *mas frecuencia [...] (TEI.2.4 línea: 9)            | más              |
| 19. Creio que *si [...] (TEI.3.1: línea 1)                                | sí               |
| 20. [...] *mas a errar [...] (TEI.3.1: línea 2)                           | más              |
| 21. La verdad es que *si[...] (TEI.3.2: línea 1)                          | sí               |
| 22. [...] no ø cometerá *mas [...] (TEI.3.2: línea 3)                     | más              |
| 23. [...] y no los cometamos *mas. (TEI.3.2: línea 12)                    | más              |
| 24. [...] hasta los *mas trágicos. (TEI.4.1: línea 4)                     | más              |
| 25. [...] desde los *mas románticos hasta [...] (TEI.4.1: línea 4)        | más              |
| 26. [...] es *mas un juego de escenas [...] (TEI.4.1: línea 19)           | más              |
| 27. La película que *mas me encantó [...] (TEI.4.2: línea 1)              | más              |
| 28. [...] que a *mi siempre me han encantado [...]. (TEI.4.3: línea 5)    | mí               |
| 29. [...] ø pero *que hacer? (TEI.4.4: línea 4)                           | qué              |
| 30. [...] era *mas que cariño [...] (TEI.4.5: línea 6)                    | más              |

Tabla A7. Errores de omisión de la tilde en monosílabos

| Producción de los aprendices                                       | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] ella * <i>vá</i> hacer [...] (TEI.2.1 línea: 3)           | va               |
| 2. Julio será el gran * <i>més</i> [...] (TEI.2.4 línea: 6)        | mes              |
| 3. [...] porque * <i>vá</i> ser una cosa [...] (TEI.2.5 línea: 11) | va               |

Tabla A8. Errores de adición de la tilde en monosílabos

| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. <i>*Família</i> (TEI.2.2: título)   | Familia          |
| 2. La <i>*família</i> es una institució [...] (TEI.2.2: línea 1)                 | familia          |
| 3. [...] resultando en <i>*famílias</i> cada vez [...] (TEI.2.2: línea 4)        | familias         |
| 4. Mi <i>*família</i> es formada [...] (TEI.2.2: línea 8)                        | familia          |
| 5. [...] nos enseña en su palabra, la <i>*Bíblia</i> [...] (TEI.2.2: línea 5)    | Biblia           |
| 6. [...] sobre la cultura, <i>*história</i> política [...] (TEI.4.1: línea 2)    | historia         |
| 7. [...] con su <i>*família</i> [...] (TEI. 4.1: línea 12)                       | familia          |
| 8. [...] y a la <i>*história</i> [...] (TEI.4.2: línea 7)                        | historia         |
| 9. Aquella va a un <i>*colégio</i> de monjas [...] (TEI.4.3: línea 11)           | colegio          |
| 10. Esta película trae la <i>*história</i> de una joven [...] (TEI.4.5: línea 1) | historia         |

Tabla A9. Errores de adición de la tilde en llanas

| Producción de los aprendices                                  | Forma correcta |
|---|----------------|
| 1. El <i>*titulo</i> sugere que [...] (TEL1.2: línea 1)       | título         |
| 2. [...] en los <i>*ultimos</i> años. (TEL2.3 línea: 2)       | últimos        |
| 3. [...] y que los <i>*principes</i> [...] (TEL3.2: línea: 9) | príncipes      |

Tabla A10. Error de omisión de la tilde en esdrújulas



| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] poco * <i>diñero</i> [...] (TEL1.1: línea 13)                       | dinero           |
| 2. [...] aquella suma de * <i>diñero</i> [...] (TEL1.1: línea 15)            | dinero           |
| 3. [...] vender su obra a * <i>muller</i> [...] (TEL1.3: línea 2)            | mujer            |
| 4. Por perceber que aquella * <i>muller</i> [...] (TEL1.3: línea 6)          | mujer            |
| 5. [...] por aquella * <i>muller</i> ter juntado (TEL1.3: línea 7)           | mujer            |
| 6. [...] Porque la * <i>muller</i> se mostro [...] (TEL1.3: línea 9)         | mujer            |
| 7. [...] y estoy * <i>anciosa</i> por mis vacaciones [...] (TEL2.4: línea 4) | ansiosa          |
| 8. [...] por una crises con mi * <i>ex-novio</i> [...] (TEL3.3: línea 4)     | exnovio          |
| 9. [...] de la * <i>iglesia</i> [...]. (TEL4.2: línea 2)                     | Iglesia          |
| 10. [...] por la * <i>iglesia</i> [...] (TEL4.2: línea 19)                   | Iglesia          |
| 11. [...] *ø pero que hacer?'' (TEL4.4: línea 4)                             | ¿                |
| 12. *ø Se casa o se queda con su amor verdadero? (TEL4.4: línea 4)           | ¿                |

Tabla A11. Errores ortográficos aislados

| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] sobre <i>*lo</i> interés [...] (TEL1.1: línea 2)                 | el               |
| 2. Si, <i>*lo</i> conocimiento de la arte [...] (TEL1.4: línea 3)         | el               |
| 3. [...] desde <i>*lo</i> tiempo de los aztecas. (TEL1.4: línea 3)        | el               |
| 4. [...] todo <i>*lo</i> sentimiento para la tela [...] (TEL1.5: línea 3) | el               |
| 5. Porque <i>*lo</i> sentimiento [...] (TEL1.5: línea 9)                  | el               |
| 6. [...] <i>*lo</i> ritmo de las asignaturas [...] (TEL2.4: línea 2)      | el               |
| 7. [...] porque <i>*lo</i> conocimiento [...] (TEL2.5: línea 8)           | el               |

Tabla A12. Error de selección del artículo neutro *lo*

| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] <i>*la</i> paisaje del valle del México [...] (TEL1.1: línea 1) | el               |
| 2. [...] poco a favor de <i>*la</i> arte [...] (TEL1.1: línea 16)        | el               |
| 3. [...] sobre <i>*la</i> arte [...] (TEL1.2: línea 6)                   | el               |
| 4. [...] conocían <i>*la</i> arte [...] (TEL1.2: línea 8)                | el               |
| 5. [...] <i>*la</i> paisaje real [...] (TEL1.2: línea 12)                | el               |
| 6. [...] con <i>*la</i> paisaje real. (TEL1.3: línea 3)                  | el               |
| 7. Si conocían <i>*la</i> arte los costumbres [...] (TEL1.3: línea 3)    | el               |
| 8. Si conocían la arte <i>*los</i> costumbres [...] (TEL1.3: línea 3)    | las              |
| 9. [...] admira mucho <i>*la</i> arte [...] (TEL1.5: línea 1)            | el               |

Tabla A13. Error de selección del artículo *el/la*

| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] Si, pois <i>*a el pintor</i> [...] (TEL1.1: línea 4)                 | al               |
| 2. [...] a las cosas <i>*de la arte</i> [...] (TEL1.1: línea 6)               | del              |
| 3. [...] poco a favor <i>*de la arte</i> [...] (TEL1.1: línea 16)             | del              |
| 4. Si, lo conocimiento <i>*de la arte</i> [...] (TEL1.4: línea 3)             | del              |
| 5. [...] mirando <i>*a el pintor</i> [...] (TEL1.5: línea 6)                  | al               |
| 6. [...] exponente intelectual <i>*de la arte en</i> [...] (TEL4.1: línea 18) | del              |

Tabla A14. Errores de omisión de las formas contractas

| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] la paisaje del valle <i>*del</i> México [...] (TEI.1.1: línea: 1)      | de               |
| 2. [...] que se ubica en la Sierra de <i>*la</i> “Ibiapaba”. (TEI.2.4: línea 8) | ∅                |
| 3. [...] historia política y cultural <i>del</i> México. (TEI.4.1: línea 3)     | de               |
| 4. [...] no podría faltar <i>*la</i> Frida Calo [...] (TEI.4.1: línea 17)       | ∅                |
| 5. <i>*La</i> Frida, exponente intelectual [...] (TEI.4.1: línea 18)            | ∅                |
| 6. [...] fue la de <i>*la</i> Ines de la Cruz [...] (TEI.4.2: línea 1)          | ∅                |

Tabla A15. Errores de adición del artículo

| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] y el <i>*grande</i> amor [...] (TEI.1.1: línea 1)   | gran             |
| 2. [...] una <i>*grande</i> admiración por el. (TEI.1.4: línea 2)  | gran             |
| 3. [...] una <i>*grande</i> admiración por la tela [...] (TEI.1.5: línea 8)                                      | gran             |
| 4. [...] Pero tenían un <i>*grande</i> espíritu [...] (TEI.1.2: línea 7)   | gran             |
| 5. [...] donde sería <i>*mucho</i> admirado [...] (TEI.1.4: línea 1)   | muy              |
| 6. [...] <i>*mucho</i> grande por el. (TEI.1.4: línea 9)   | muy              |
| 7. En <i>*primero</i> lugar [...] (TEI.2.1: línea 1)   | primer           |
| 8. [...] como era <i>*alguno</i> tiempo atrás [...] (TEI.2.1: línea 9)   | algún            |
| 9. [...] Mi familia es formada por mi madre, mis hermanos, mi primo y <i>*uno</i> perro [...] (TEI.2.2: línea 8) | un               |
| 10. [...] soy <i>*mucho</i> feliz por tener a mi lado [...] (TEI.2.2: línea 9)                                   | muy              |
| 11. [...] espero casarme, vivir <i>*mucho</i> feliz [...] (TEI.2.2: línea 12)                                    | muy              |
| 12. Los desafíos son <i>*muchos</i> amplios [...] (TEI.2.3: línea 6)   | muy              |
| 13. [...] una situación <i>mucho</i> difícil [...] (TEI.3.3: línea 2)  | muy              |
| 14. [...] fue <i>mucho</i> importante para mi aprendizaje. (TEI.3.3: línea 3)                                    | muy              |
| 15. [...] conocido e de <i>*grande</i> éxito popular [...] (TEI.4.1: línea 14)                                   | gran             |
| 16. O sea, ingredientes para una <i>*grande</i> película. (TEI.4.1: línea 16)                                    | algún            |
| 17. [...] las cosas que son <i>*mucho</i> simples [...] (TEI.4.2: línea 10)                                      | muy              |
| 18. [...] la estructura <i>*mucho</i> cercana a la de [...] (TEI.4.3: línea 7)                                   | muy              |

Tabla A16. Errores de selección de las formas plenas

| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] para <i>*se transformar</i> en una persona mejor. (TEI.3.1: línea 3)             | transformarse    |
| 2. Que no debemos <i>*nos</i> dejar engañar [...] (TEI.3.2: línea 8)                      | dejarnos         |
| 3. [...] las personas quieren <i>*te</i> dar um consejo[...] (TEI.3.4: línea 2)           | darte            |
| 4. [...] y habla que va $\emptyset$ <i>*se</i> entregar a Jesus [...] (TEI.4.3. línea 11) | entregarse       |
| 5. [...] tiene que <i>*se</i> casar con él. (TEI.4.3: línea 13)                           | casarse          |
| 6. La mujer está a punto de <i>*se</i> casar [...] (TEI.4.4: línea 3)                     | casarse          |
| 7. [...] y ella tiene que <i>*se</i> casar [...] (TEI.4.4: línea 4)                       | casarse          |
| 8. Ella decide <i>*se</i> casar [...] (TEI 4.4: línea 6)                                  | casarse          |
| 9. [...] que decide <i>*se</i> tornar una religiosa [...] (TEI.4.5: línea 1)              | volverse         |
| 10. [...] iba a <i>*se</i> casar con su hermana [...] (TEI.4.5: línea 2)                  | casarse          |
| 11. [...] empieza a <i>*se</i> encontrar con un hombre [...] (TEI.4.5: línea 7)           | encontrarse      |
| 12. [...] la joven decide <i>*se</i> casar con ese [...] (TEI.4.5: línea 8)               | casarse          |
| 13. [...] comienzan a <i>*se</i> admirar uno al otro [...] (TEI.4.5: línea 12)            | admirarse        |

Tabla A17. Errores de selección del pronombre proclítico

| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. Si, ellas eran observadoras, contemplaban la pintura.<br>Principalmente unas de las mujeres que *ø contempló detenidamente con interés profundo. (TEI.1.1 línea: 9)                                      | la contempló     |
| 2. [...] pois el sabia y conocia el sentir de aquella gentil india y su profundo espíritu de observación y su amor a las cosas de la arte y tambien no se atrevian a *interrumpirø [...] (TEI.1.1 línea: 7) | interrumpirla    |
| 3. El título sugere que el cuadro fue el mejor vendido de Dr. Atl, pues la mujer que *ø tenia comprado [...] (TEI.1.2 línea: 2)   | lo               |
| 4. [...] Las mujeres conocían el arte, *comparandoø con las cosas naturales. (TEI.1.2 línea: 9)   | comparándolo     |
| 5. [...] el pintor prefere venderø para la mujer [...] (TEI.1.5 línea: 2)   | venderlo         |
| 6. [...] y estoy anciosa por mis vacaciones, así me quedo planeando *ø siempre que voy acostarme [...] (TEI.2.4 línea: 4)   | planeándolas     |
| 7. [...] Se yo pudiera viajaría todos los fines de semana, pero ni la distancia, ni los compromisos no *ø permiten. (TEI.2.4 línea: 11)   | lo               |
| 8. [...] *ø recordamos, se la situación vuelva a ocurrir [...] (TEI.3.1: línea 1)   | lo               |
| 9. [...] va ø aprender y no *ø cometerá mas [...] (TEI.3.2: línea 3)  | lo               |
| 10. Por eso, debemos sacar algo para nuestra vida de los errores que cometamos para que aprendamos e no *ø cometamos mas. (TEI.3.2: línea 12)   | los              |

Tabla A18. Errores de omisión del pronombre complemento



| Producción de los aprendices  | Forma correcta         |
|---|------------------------|
| 1. [...] el pintor mismo *hablou que [...] (TEI.1.1: línea 10)  | habló                  |
| 2. El título sugere que el cuadro fue el mejor vendido de Dr. Atl, pues la mujer que *tenia comprado [...] (TEI.1.2: línea 2) | había comprado         |
| 3. Porque su cuadro ficaria con una mujer a la que ø *tenia gostado mucho [...] (TEI.1.4: línea 7)                            | había gustado          |
| 4. Después de *ø hecho la facultad [...] (TEI.2.1: línea 7)   | haber hecho o<br>hacer |
| 5. [...] la situación vuelva a *ocorrir [...] (TEI.3.1: línea 2)  | ocurrir                |
| 6. Un ejemplo que *ocorrio conmigo [...] (TEI.3.1: línea 5)   | ocurrió                |
| 7. [...] en los que nos *ocorre [...] (TEI.3.2: línea 2)  | ocurre                 |
| 8. [...] y *ocorrió muchas cosas [...] (TEI.3.2: línea 6)   | ocurrieron             |
| 9. [...] quando erramos *sofrimos con nuestros erros [...] (TEI.3.1: línea 1)   | sufrimos               |
| 10. [...] *partindo de este punto [...] (TEI.2.1: línea 2)  | partiendo              |
| 11. [...] para empezar a trabajar *impartindo clases. (TEI.2.2: línea 13)   | impartiendo            |
| 12. [...] me quedaré *departindo clases [...] (TEI.2.5: línea 11)   | departiendo            |
| 13. [...] se yo *hacer con que lo sea. (TEI.2.5: línea 1)   | hago                   |
| 14. [...] ocasiono a que mucha gente *evitarme [...] (TEI.3.1: línea 6)   | me evitase             |
| 15. [...] es mejor que *alejarme de ella [...] (TEI.3.5: línea 6)   | me aleje               |
| 16. [...] yo no creio que es necesario que *cometemos un error [...] (TEI.3.4: línea 6)                                       | Cometamos              |
| 17. [...] se la situación *vuelva a ocurrir [...] (TEI. 3.1: línea 2)   | Vuelve                 |
| 18. [...] que no *podrámos cometerlos de nuevo. (TEI.3.5: línea 2)  | podamos                |
| 19. [...] y habilidad de *se hacer un cuadro [...] (TEI.1.2: línea 14)  | hacer                  |
| 20. Enseña ø los niños a *seren personas [...] (TEI.2.1 línea: 13)  | ser                    |

Tabla A19. Errores en las formas verbales

| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. El título <i>*sugere</i> que el cuadro [...] (TEI.1.2: línea 1)               | sugiere          |
| 2. [...] el pintor <i>*prefere</i> vender [...] (TEI.1.5: línea 2)               | prefiere         |
| 3. [...] se <i>*convirtió</i> en una de las mujeres [...] (TEI.4.2: línea 4)     | convirtió        |
| 4. [...] que cometemos <i>*serven</i> de experiencias [...] (TEI.3.5: línea 2)   | sirven           |
| 5. [...] y <i>*resuelve</i> comprar [...] (TEI.1.5: línea:1)                     | resuelve         |
| 6. [...] <i>*recuerdamos</i> se la situación [...] (TEI.3.1: línea 2)            | recordamos       |
| 7. [...] no <i>*volvemos</i> más a errar. (TEI.3.1: línea 2)                     | volvemos         |
| 8. <i>*Piensar</i> que seré profesor [...] (TEI.2.3: línea 4)                    | pensar           |
| 9. [...] <i>*piensar</i> en la educación [...] (TEI.2.3: línea 5)                | pensar           |
| 10. [...] los profesores <i>*terán</i> su verdadero [...] (TEI.2.3: línea 9)     | tendrán          |
| 11. [...] <i>*haceré</i> la cosecha de las frutas [...] (TEI.2.4: línea 14)      | haré             |
| 12. [...] que <i>*hacerá</i> parte de mi vida [...] (TEI.2.5: línea 11)          | hará             |
| 13. Todavía su novio <i>*vuelta</i> y ella tiene que [...] (TEI.4.4: línea 4)    | vuelve           |
| 14. [...] las personas <i>*queren</i> te dar um consejo [...] (TEI.3.4: línea 2) | quieren          |
| 15. [...] contra la policía y a veces <i>*huyían</i> . (TEI.4.1: línea 8)        | huían            |

Tabla A20. Errores en los verbos con irregularidades en la raíz

| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] mirando *ø <i>el</i> pintor [...] (TEI.1.5 línea: 6)                                  | al               |
| 2. [...] ella vá *ø hacer una facultad. (TEI.2.1 línea: 3)                                     | a                |
| 3. Enseña *ø los niños a serem personas [...] (TEI.2.1 línea: 13)                              | a                |
| 4. [...] los padres educar *ø los hijos y los hijos obedecer *ø los padres. (TEI.2.2 línea: 7) | a                |
| 5. [...] para que pueda ayudar *ø los otros. (TEI.2.5 línea: 5)                                | a                |
| 6. [...] porque vá *ø ser una cosa [...] (TEI.2.5 línea: 11)                                   | a                |
| 7. [...] va *ø aprender [...] (TEI.3.2: línea 3)   | a                |
| 8. [...] habla que va *ø se entregar [...] (TEI.4.3: línea 11)                                 | a                |
| 9. [...] pero conoce *ø un hombre muy caliente [...] (TEI.4.4: línea 3)                        | a                |
| 10 [...] conoce * ø <i>el</i> amante de su hermana [...]”. (TEI.4.3: línea 12)                 | al               |

Tabla A21. Errores de omisión de preposición *a*

| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] el pintor prefiere venderø <i>*para</i> la mujer [...] (TEI.1.5: línea 2) | a                |
| 2. [...] contribuye <i>*para</i> la formación de [...] (TEI.2.1: línea 14)         | a                |
| 3. [...] viajaré <i>*para</i> la finca de mis padres [...] (TEI.2.4: línea 7)      | a                |
| 4. [...] pero vuelve <i>*para</i> casa [...] (TEI.4.3: línea12)                    | a                |

Tabla A22. Errores de selección de la preposición *para*

| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] <i>*tem</i> acerca de la obra del artista (TEL1.1: línea 3)             | tiene            |
| 2. [...] <i>*tem</i> un profundo espíritu (TEL1.1: línea 10)                     | tiene            |
| 3. [...] por el pintor haver <i>*tido</i> mucho trabajo (TEL1.1: línea12)        | tenido           |
| 4. [...] <i>*teve</i> por su obra [...] (TEL1.1: línea 14)                       | tuvo             |
| 5. [...] por aquela muller <i>*ter</i> juntado[...] (TEL1.3: línea 7)            | haber            |
| 6. [...] <i>*ter</i> el deseo de ser profesor[...] (TEL2.1: línea 2)             | tener            |
| 7. [...] la indígena <i>*demonstrou</i> por el pintor [...] (TEL1.1: línea 12)   | demonstró        |
| 8. [...] mucho trabajo para <i>*receber</i> poco dinero [...] (TEL1.1: línea 12) | recibir          |
| 9. [...] no se atreviam a <i>*interromper</i> . (TEL1.2: línea 11)               | interrumpir      |
| 10. Por <i>*perceber</i> que aquela muller [...] (TEL1.3: línea 6)               | percibir         |
| 11. [...] en los ultimos años tengo <i>*percebido</i> [...] (TEL2.3: línea 2)    | percibido        |
| 12. El pintor <i>*ficou</i> conmovido[...] (TEL1.1: línea 11)                    | quedó            |
| 13. Porque su cuadro <i>*ficaria</i> [...] (TEL1.4: línea 7)                     | quedaría         |
| 14. <i>*Creio</i> que si, a veces quando erramos [...] (TEL3.1: línea 1)         | Creo             |
| 15. [...] yo intentava <i>*crer</i> (TEL3.2: línea 6)                            | creer            |
| 16. [...] <i>*percebi</i> que tenía que cambiar[...] (TEL3.3: línea 6)           | percibí          |
| 17. [...] <i>*percebi</i> que muchas cosas[...] (TEL3.3: línea 8)                | percibí          |
| 18. [...] <i>*creio</i> que es necesario[...] (TEL3.4: línea 6)                  | creo             |
| 19. <i>*Creio</i> que los errores[...] (TEL3.5: línea 1)                         | Creo             |
| 20. [...] se me hace algo que <i>*me magoa</i> [...] (TEL3.5: línea 5)           | me molesta       |
| 21. [...] el otro chico <i>*descobre</i> tudo (TEL4.4: línea 6)                  | descubre         |
| 22. ya habia <i>*percebido</i> que lo que su hermana [...] (TEL4.5: línea 5)     | percibido        |
| 23. [...] su profundo <i>*espírito</i> [...] (TEL1.1: línea 6)                   | espíritu         |
| 24. [...] un grande <i>*espírito</i> [...] (TEL1.2: línea 7)                     | espíritu         |
| 25. [...] <i>*dificuldade</i> de hacer una pintura[...] (TEL1.2: línea 3)        | dificultad       |
| 26. [...] la <i>*ingenuidade</i> de la mujer[...] (TEL1.2: línea 13)             | ingenuidad       |
| 27. [...] <i>*habilidade</i> de se hacer un cuadro[...] (TEL1.2: línea 14)       | habilidad        |
| 28. [...] tenia <i>*interesse</i> en tener su obra[...] (TEL1.3: línea 6)        | interés          |
| 29. [...] era un <i>*respeito</i> religioso[...] (TEL1.5: línea 9)               | respeto          |
| 30. [...] hasta la <i>*formatura</i> [...] (TEL2.1: línea 4)                     | graduación       |
| 31. [...] ayuda en el <i>*aprendizado</i> [...] (TEL2.1: línea 13)               | aprendizaje      |

|  |                |
|--|----------------|
| 32. [...] sofrimos con nuestros * <i>erros</i> [...] (TEL.3.1: línea 1)          | errores        |
| 33. [...] desperté de este * <i>encantamento</i> [...] (TEL.3.2: línea 7)        | encantamiento  |
| 34. Estaba pasando por una * <i>crises</i> [...] (TEL.3.3: línea 4)              | crisis         |
| 35. [...] en mi* <i>personalidade</i> . (TEL.3.3: línea 7)                       | personalidad   |
| 36. Estoy de* <i>acordo</i> con esta afirmacion. (TEL.3.5: línea 1)              | acuerdo        |
| 37. El punto * <i>cume</i> [...] (TEL.4.1: línea 11)                             | culmen, cumbre |
| 38. [...] no se sabe si sus * <i>sentimentos</i> [...] (TEL.4.2: línea 15)       | sentimientos   |
| 39. [...] el* <i>casamento</i> de su hermana[...] (TEL.4.3: línea 12)            | casamiento     |
| 40. [...] la vida llena de amor y * <i>divertimento</i> (TEL.4.4: línea 6)       | diversión      |
| 41. [...] la indígena nativa y * <i>simples</i> [...] (TEL.1.1: línea 14)        | simple         |
| 42. Actualmente mi vida está muy * <i>cansativa</i> (TEL.2.4: línea 1)           | cansada        |
| 43. ¿Parece* <i>cansativo</i> ? (TEL.2.4: línea 15)                              | cansado        |
| 44. [...] un maestro* <i>influyente</i> para mis alumnos[...] (TEL.2.5: línea 3) | influyente     |
| 45. [...] estaba * <i>adiantada</i> a su tiempo[...] (TEL.4.2: línea 6)          | adelantada     |
| 46. [...] aquele valor era* <i>muito</i> [...] (TEL.1.3: línea 7)                | mucho          |
| 47. Intentaré estudiar * <i>sempre</i> en mi vida[...] (TEL.2.5: línea 8)        | siempre        |
| 48. [...] * <i>sempre</i> nuestra voluntad[...] (TEL.3.4: líneas 3)              | siempre        |
| 49. [...] e nen * <i>sempre</i> nuestra voluntad[...] (TEL.3.4: líneas 4)        | siempre        |
| 50. Si, * <i>pois</i> a el pintor[...] (TEL.1.1: línea 4)                        | pues           |
| 51. [...] * <i>pois</i> él sabia y conocía[...] (TEL.1.1: línea 5)               | pues           |
| 52. [...] * <i>embora</i> poco a favor de la arte[...] (TEL.1.1: línea 16)       | aunque         |
| 53. Por perceber que * <i>aquela</i> muller[...] (TEL.1.3: línea 6)              | aquella        |
| 54. Para el * <i>aquela</i> valor era muito[...] (TEL.1.3: línea 7)              | aquel          |
| 55. [...] por * <i>aquela</i> muller[...] (TEL.1.3: línea 7)                     | aquella        |
| 56. [...] * <i>ao</i> tener el cuadro para si. (TEL.1.3: línea 10)               | al             |
| 57. * <i>Após</i> los errores que cometí[...] (TEL.3.3: línea 7)                 | tras           |
| 58. [...] nen de* <i>seu</i> guión[...] (TEL.4.3: línea 2)                       | su             |
| 59. [...] el otro chico descobre* <i>tudo</i> . (TEL.4.4: línea 6)               | todo           |
| 60. * <i>Ela</i> se casa[...] (TEL.4.4: línea 6)                                 | ella           |
| 61. [...] pero * <i>através</i> de eso[...] (TEL.3.3: línea 6)                   | a través       |
| 62. [...] pues * <i>através</i> de ellos[...] (TEL.3.3: línea 8)                 | a través       |
| 63. Si, pois a el pintor no * <i>lhe</i> sorprendió[...] (TEL.1.1: línea 4)      | le             |
| 64. [...] que * <i>lhe</i> havia hablado[...] (TEL.1.1: línea 4)                 | le             |

|   |          |
|---|----------|
| 65. [...]que seguramente <i>*lhe</i> havia costado[...] (TEL.1.1: línea 15) | le       |
| 66. [...] que <i>*lhe</i> tenia gostado mucho[...] (TEL.1.4): línea 7)      | le       |
| 67. Un ejemplo que ocurrió <i>*comigo</i> [...](TEL.3.1: línea 5)           | connmigo |

Tabla A23. Errores por transferencia literal del portugués

| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] que ponía en su obra *e también [...] (TEI.1.1: línea 2)                             | y                |
| 2. [...] admira mucho la arte *e resuelve comprar [...] (TEI.1.5: línea 1)                    | y                |
| 3. [...] mirando el pintor *e su trabajo. (TEI.1.5: línea 6)                                  | y                |
| 4. [...] era un respeito religioso *e comoviente. (TEI.1.5: línea 10)                         | y                |
| 5. [...] mala *e harán [...] (TEI.2.1: línea 4)   | y                |
| 6. [...] por la tarde *e por la noche. (TEI.2.1: línea 10)                                    | y                |
| 7. [...] mi familia *e yo nos mantengamos [...] (TEI.2.2: línea 11)                           | y                |
| 8. [...] con una mujer inteligente *e nosotros [...] (TEI.2.5: línea 6)                       | y                |
| 9. [...] pues machucaba a otras personas *e pude, entonces, aprender [...] (TEI.3.3: línea 9) | y                |
| 10. [...] voluntad *e nin sempre [...] (TEI.3.4: línea 4)                                     | y                |
| 11. [...] muy conocido *e de grande éxito [...] (TEI.4.1: línea 14)                           | y                |
| 12. [...] una mujer *e dos hombres. (TEI.4.4: línea 2)  | y                |
| 13. [...] su novio vuelta *e ella tiene [...] (TEI.4.4: línea 4)                              | y                |
| 14. [...] con un hombre *e para que [...] (TEI.4.5: línea 7)                                  | y                |
| 15. [...] la joven *e el hombre [...] (TEI.4.5: línea 11)                                     | y                |

Tabla A24. Errores por transferencia literal de la conjunción portuguesa *e*



| Producción de los aprendices   | Formas correctas |
|--|------------------|
| 1. [...] *de <i>geración</i> en * <i>geración</i> (TEI.1.4: línea 5)                                     | generación       |
| 2. [...] era un respeito religioso e * <i>comoviente</i> . (TEI.1.5: línea 9)                            | conmover         |
| 3. [...] una profesión * <i>qualquera</i> (TEI.2.3: línea 8)   | cualquiera       |
| 4. [...] e * <i>nen</i> sempre [...] (TEI.3.4: línea 4)  | ni               |
| 5. [...] * <i>nen</i> de seu guión [...] (TEI.4.3: línea 2)  | ni               |
| 6. [...] de una manera * <i>ben</i> dramática [...] (TEI.4.1: línea 5)                                   | bien             |
| 7. [...] son * <i>asasinatos</i> junto con su familia. (TEI.4.1: línea 12)                               | asesinados       |
| 8. [...] celos, * <i>invedias</i> , prejuicios, amor y otros. (TEI.4.1: línea 15)                        | envidias         |
| 9. La Frida, * <i>exponente</i> intelectual de la arte en el mundo[...] (TEI.4.1: línea 18)              | exponente        |
| 10. Eso queda claro quando hablamos de su * <i>feminilidad</i> [...] (TEI.4.2: línea 13)                 | feminidad        |
| 11. [...] la * <i>vice-reina</i> de España [...] (TEI.4.2: línea 14)                                     | virreina         |
| 12. Asi, su valor no está en las * <i>escojas</i> que una mujer hace en su vida[...] (TEI.4.2: línea 17) | elecciones       |
| 13. [...] porque vive una vida muy * <i>lujuosa</i> [...] (TEI.4.4: línea 7)                             | lujosa           |

Tabla A25. Errores por creación léxica

| Producción de los aprendices   | Forma correcta                       |
|--|--------------------------------------|
| 1. [...] <i>*respecto</i> verdadero [...] (TEI.1.2: línea 16)                                  | respeto                              |
| 2. [...] sus sentimientos son los de una mujer que <i>*respecta</i> a otra (TEI.4.2: línea 16) | respeta                              |
| 3. Ser profesor no es <i>*apenas</i> una profesión [...] (TEI.2.1: línea 6)                    | solo/sólo                            |
| 4. [...] es la base emocional que <i>*fornece</i> seguridad [...] (TEI.2.2: línea 2)           | provee,<br>proporciona               |
| 5. [...] y no se preocupan por el <i>*próximo</i> [...] (TEI.2.2: línea 4)                     | prójimo                              |
| 6. [...] pues <i>*machucaba</i> a las otras personas... (TEI.3.3: línea 9)                     | disgustaba                           |
| 7. <i>*Todavía</i> su novio vuelta y ella tiene que se casar [...] (TEI.4.4: línea 4)          | pero,<br>sin embargo,<br>no obstante |
| 8. [...] porque vive una vida muy lujosa, <i>*todavía</i> sin amor". (TEI.4.4: línea 7)        | aunque, pero,<br>mas                 |

Tabla A26. Errores por falsos amigos

| Producción de los aprendices  | Formas correctas |
|---|------------------|
| 1. [...] * <i>Se</i> yo pudiera viajaría todos [...] (TEL2.4: línea 10)   | Si               |
| 2. [...] * <i>se</i> yo hacer con que lo sea. (TEL2.5: línea 1)   |                  |
| 3. [...] * <i>se</i> la situación vuelva a ocorrí [...] (TEL3.1: línea 2)   |                  |
| 4. * <i>Se</i> alguien comete um error [...] (TEL3.2: línea 3)  |                  |
| 5. Pues * <i>se</i> hago algo equivocado jamas lo repetire. (TEL3.5: línea 3)   |                  |
| 6. Yo pienso que * <i>se</i> me engaño con una persona, * <i>se</i> me hace algo que me magoa [...] (TEL3.5: línea 4) |                  |
| 7. [...] * <i>se</i> me hace algo que [...] (TEL3.5: línea 4)   |                  |

Tabla A27. Errores por falsos amigos en el uso de *se* como conjunción



## Anexo B. Transcripción de las expresiones escritas de los informantes

Informante 1.1

|  | LÍNEA |
|--|-------|
| El texto trata de un artista que pintava la paisaje del valle del México y el grande | 1     |
| amor que ponía em su obra e tambien sobre lo interés que una nativa indígena         | 2     |
| tem acerca de la obra del artista.   | 3     |
| Si, pois a el pintor no lhe sorprendió aquel lenguaje com lo que lhe havia hablado   | 4     |
| la indígena acerca de la obra, pois él sabia y conocia el sentir de aquella gentil   | 5     |
| india y su profundo espíritu de observación y su amor a las cosas de la arte y       | 6     |
| tambien no se atrevia a interrumpir.   | 7     |
| Si, ellas eran observadoras, contemplaban la pintura. Principalmente una de las      | 8     |
| mujeres que contempló detenidamente con interés profundo. El pintor mismo            | 9     |
| hablou que la gente india tem un profundo espíritu de observación.                   | 10    |
| El pintor ficou conmovido com la serie de razonamientos ingenuos que la              | 11    |
| indígena demonstrou por el pintor haver tido mucho trabajo para receber poco         | 12    |
| diñero.  | 13    |
| Por el reconocimiento que la indígena nativa y simples teve por su obra y por ella   | 14    |
| poner aquella suma de diñero que seguramente lhe havia costado a reunir,             | 15    |
| embora poco a favor de la arte del artista que tanto havia admirado.                 | 16    |

## Informante 1.2

|   | LINEA |
|---|-------|
| El título sugere que el cuadro fue el mejor vendido de Dr. Atl, pues la mujer que | 1     |
| tenia comprado realmente tenia un sentimiento por la pintura. Ella acompaño el    | 2     |
| desarrollo de la obra y tubo como saber la dificultad de hacer una pintura.       | 3     |
| Entonces reconocio que aquella obra no devia ser vendida por tan poco dinero.     | 4     |
| Todo eso conmovió al pintor que vendio por cinco pesos.                           | 5     |
| <br>  |       |
| Ellas no tenian ningun conocimiento técnico sobre la arte, pues vivian en un      | 6     |
| pueblo muy cercana de la ciudad. Pero tenian un grande espíritu de observacion    | 7     |
| y un amor a las cosas de arte. Las mujeres conocian la arte, comparando con las   | 8     |
| cosas naturales.  | 9     |
| <br>  |       |
| Si, eran observadoras. Las mujeres observavan desde lejos el desarrollo de la     | 10    |
| obra del artista, al que no se atrevian a interromper. La mujer comparava la      | 11    |
| pintura con la paisaje real con ciertos movimientos admirativos de sus manos.     | 12    |
| Pues el pintor se quedo conmovido con la ingenuidade de la mujer y por ella       | 13    |
| reconocer la belleza, trabajo y habilidade de se hacer un cuadro.                 | 14    |
| <br>  |       |
| Pues el cuadro representava mucho para la mujer, ella tenia una admiracion y      | 15    |
| respecto verdadero por la obra.   | 16    |

### Informante 1.3

|   | LINEA |
|---|-------|
| El título de texto es el cuadro mejor vendido porque el pintor se sentia honrado    | 1     |
| em vender su obra a muller que valorizava tanto su trabajo.                         | 2     |
| Si conocian la arte los costumbres, tanto que comparavan la obra con la paisaje     | 3     |
| real.   | 4     |
| Si, porque se deleitava mirando desde lejos, el desarrollo de la obra del artista.  | 5     |
| Por perceber que aquella muller tan pobre tenia interesse en tener su obra. Para el | 6     |
| pintor aquele valor era muito, por aquella muller ter juntado con tanto sacrificio. | 7     |
| Porque la muller se mostro una admiradora profunda de su obra, tanto que se         | 8     |
| emociono ao tener el cuadro para si.  | 9     |

#### Informante 1.4

|   | LINEA   |
|---|---------|
| El cuadro estaria en un lugar donde seria mucho admirado, porque la mujer tenia una grande admiración por el.                       | 1<br>2  |
| Si, lo conocimiento de la arte fue preservado por las mujeres desde lo tiempo de los aztecas.                                       | 3<br>4  |
| Si, la cultura fue preservada desde lo tiempo de los aztecas, de geración en geración. Era un pueblo que observava mucho las cosas. | 5<br>6  |
| Porque su cuadro ficaria con una mujer a que lhe tenia gostado mucho y su obra de arte seria admirada.                              | 7<br>8  |
| Porque la mujer valorizava mucho el cuadro y tenia una admiración mucho grande por el.  | 9<br>10 |



## Informante 1.5

|  | LINEA       |
|--|-------------|
| El texto habla de una mujer que admira mucho la arte e resuelve comprar el cuadro, entonces el pintor prefeere vender para la mujer que tanto admira la tela.                          | 1<br>2      |
| No, pero ellas admiravan la obra del pintor, pues el artista sabe pasar todo lo sentimiento para la tela. Pero, la única cosa que las mujeres hacian era trabajar con plumas de garza. | 3<br>4<br>5 |
| Eran muy observadoras, pues pasavan mucho tiempo mirando el pintor e su trabajo.   | 6<br>7      |
| Por saber que aquella mujer tenia una grande admiración por la tela.   | 8           |
| Porque lo sentimiento que la dueña de la casa tenia por el cuadro era un respeto religioso e comoviente.   | 9<br>10     |

## Informante 2.1

| La profesión de profesor  | LINEA |
|---|-------|
| Muchas son las luchas de una persona para ser profesor. En primero lugar              | 1     |
| la persona precisa ter el deseo de ser profesor, así, partindo de este punto, ella vá | 2     |
| hacer una carrera. Debemos saber que desde la decisión de ser profesor hasta la       | 3     |
| formatura, muchas personas dirán que esa es una profesión mala e harán de todo        | 4     |
| para hacerla desistir.  | 5     |
| Ser profesor no es apenas una profesión, es mucho mas, es una vocación.               | 6     |
| Despues de hecho la carrera, muchos desisten porque no consiguen un empleo o          | 7     |
| también porque son mal recompensados. Hoy para muchos, así también como               | 8     |
| era alguno tiempo atras, ser profesor es sinónimo de sufrimiento, pues para ganar     | 9     |
| un poco mas, tiene que trabajar por la mañana, por la tarde e por la noche.           | 10    |
| También es necesario presentar las cosas buenas de ser profesor y una de              | 11    |
| ellas es que enseña los niños a seren personas mejores, ayuda en el apredizado        | 12    |
| del alumno, contribuye para la formación de una persona. Ser profesor también         | 13    |
| es gratificante.  | 14    |

## Informante 2.2

| Familia  | LINEA                 |
|--|-----------------------|
| La familia es una institución fundamental para cualquier persona, es la base emocional que fornece seguridad y edifica el ser humano.  | 1<br>2                |
| En nuestros dias las personas están cada vez mas individualistas, egoístas y no se preocupan por el próximo, resultando en familias cada vez mas distantes, pero, el Creador, Jehová Dios, nos enseña en su palabra, la Biblia, el camino del éxito familiar, para esto todos los miembros tienen que cumplir su papel; los padres educar los hijos y los hijos obedecer los padres. | 3<br>4<br>5<br>6<br>7 |
| Mi familia es formada por mi madre, mis hermanos, mi primo y uno perro, soy mucho feliz por tener a mi lado personas tan importantes, que me sustentan en los momentos difíciles.  | 8<br>9<br>10          |
| Para el futuro espero que mi familia e yo nos mantengamos unidos, pero como tengo un novio, espero casarme, vivir mucho feliz y pronto terminar mi curso para empezar a trabajar impartiendo clases.   | 11<br>12<br>13        |

### Informante 2.3

| El desafío de ser profesor   | LINEA |
|--|-------|
| Estudiar filología es algo que me encanta mucho. ¡Desde siempre! Pero          | 1     |
| solamente en los últimos años tengo percibido con más fuerza tal               | 2     |
| encantamiento.   | 3     |
| Pensar que seré profesor de lengua española y también de portugués es          | 4     |
| algo que me hace, también, pensar en la educación en general. Los desafíos son | 5     |
| muchos amplios y no es nada fácil querer trabajar en un campo tan lleno de     | 6     |
| dificultades, sobre todo acá, en Brasil.                                       | 7     |
| Ser profesor es más que una profesión cualquiera, y hay que acreditar que      | 8     |
| mañana los profesores tendrán su verdadero reconocimiento.                     | 9     |

## Informante 2.4

| Planes para mis próximas vacaciones  | LINEA                        |
|--|------------------------------|
| Actualmente mi vida está muy cansativa. Tengo estudiado demasiado para conseguir acompañar lo ritmo de las asignaturas y cumplir con mi objetivo en la facultad, lograr éxito en todo. Sin embargo, ya no soporto mas tanto cansancio y estoy anciosa por mis vacaciones, así me quedo planeando siempre que voy acostarme.  | 1<br>2<br>3<br>4<br>5        |
| Julio será el gran mes, saldré de vacaciones. Después de hacer unas consultas médicas, viajaré para la finca de mis padres, que se ubica en la Sierra de la “Ibiapaba”. Es un sitio muy tranquilo y agradable. A mí me hace falta tener tiempo de visitar aquello com mas frecuencia, además vivir tan alejada de mis padres no es nada fácil. Se yo pudiera viajaría todos los fines de semana, pero ni la distancia, ni los compromisos no permiten. | 6<br>7<br>8<br>9<br>10<br>11 |
| Portanto, aprovecharé al máximo estas vacaciones, dormiré cuanto quiera, daré mucho cariño a papá y a mamá, cuidaré de los animales para ayudar a mi madre, limpiaré la casa, haré la cosecha de las frutas y legumbres, etc. ¿Parece cansativo? Pues no lo es, cuando estoy allá hago todo eso por la mañana y tengo las tardes livres para charlar y relajar.  | 12<br>13<br>14<br>15<br>16   |

## Informante 2.5

| Los deseos para mi futuro   | LINEA |
|---|-------|
| Yo sé que mi futuro solo será bueno se yo hacer con que lo sea. Tendré que  | 1     |
| estudiar mucho para que yo pueda ser un buen maestro.                       | 2     |
| Yo querré ser un maestro influente para mis alumnos, para que ellos sean    | 3     |
| personas mejores.   | 4     |
| Buscaré siempre ser una mejor persona, para que pueda ayudar los otros.     | 5     |
| Me casaré con una mujer inteligente e nosotros tendremos 2 hijos.           | 6     |
| Hablaré siempre español y aprenderé otras lenguas. Intentaré estudiar       | 7     |
| siempre en mi vida porque lo conocimiento es la única cosa que nos acompaña | 8     |
| siempre.  | 9     |
| Tendré una vida confortable con mi familia, mas siempre me quedaré          | 10    |
| departando clases, porque vá ser una cosa que hará parte de mi vida.        | 11    |

### Informante 3.1

|   | LÍNEA |
|---|-------|
| Creio que si, a veces quando erramos y sofrimos con nuestros erros,               | 1     |
| recuerdamos, se la situacion vuelva a ocurrir, y no volvemos mas a errar. Pero,   | 2     |
| quizá no fuera necesario vivir una vida de sufrimiento para se transformar en una | 3     |
| persona mejor.  | 4     |
| Un ejemplo que ocurrio conmigo es que era una persona a la que no me              | 5     |
| gustava la opinión de otros. Lo que ocasiono a que mucha gente evitarme. Asi      | 6     |
| tube que cambiar y intentar oír a todos.  | 7     |

### Informante 3.2

|   | LÍNEA |
|---|-------|
| La verdad es que si, podemos aprender con los errores que cometemos.            | 1     |
| Porque sacamos siempre algo positivo o negativo en lo que nos ocurre.           | 2     |
| Se alguien comete un error normalmente va aprender y no cometerá mas,           | 3     |
| pero infelizmente hay personas que siguen en el mismo error.                    | 4     |
| Ejemplo de esto; es que yo, por ejemplo, tube un novio por casi quatro años     | 5     |
| y ocurrió muchas cosas que yo intentava crer que no era verdad, pero después de | 6     |
| un largo tiempo desperté de este “encantamento” y terminé con el noviazgo.      | 7     |
| ¿Qué saqué de esto? Que no debemos nos dejar engañar por todo que los otros     | 8     |
| nos dicen y que los principes azules solo existen en los cuentos de hada.       | 9     |
| Por eso, debemos sacar algo para nuestra vida de los errores que                | 10    |
| cometamos para que aprendamos e no cometamos mas.                               | 11    |



### Informante 3.3

|   | LÍNEA |
|---|-------|
| Bueno, creo que es posible aprender con los errores que cometemos em la         | 1     |
| vida. Yo, por ejemplo, el año pasado me vi en una situación mucho difícil, pero | 2     |
| que fue mucho importante para mi aprendizaje.                                   | 3     |
| Estava pasando por una crises con mi ex-novio, él reclamava mucho de la         | 4     |
| poca a casi ninguna atención que yo le dava. Después de muchas peleas           | 5     |
| rompimos, pero através de eso percebi que tenía que cambiar varias cosas en mi  | 6     |
| vida, en mi personalidad. Após los errores que cometí, vi que fueron            | 7     |
| importantes, pues através de ellos percebi que muchas cosas que hacia no podria | 8     |
| hacerlas, pues machucaba a otras personas e pude, entonces, aprender con mis    | 9     |
| errores y cambiar muchas cosas em mi vida.                                      | 10    |

#### Informante 3.4

|   | LÍNEA |
|---|-------|
| Los errores son fundamentales en nuestras vidas, pues muchas veces las        | 1     |
| personas quieren te dar un consejo para que no hagas nada que se considere    | 2     |
| errado, pero nunca queremos escuchar, siempre hacemos que tenemos voluntad e  | 3     |
| nen siempre nuestra voluntad significa hacer que es correcto.                 | 4     |
| La verdad es que cuando cometemos un error, generalmente aprendemos           | 5     |
| con él, aun yo no creio que es necesario que cometemos un error para aprender | 6     |
| con él, también se puede aprender con los errores de los otros.               | 7     |

Informante 3.5

|  | LÍNEA |
|--|-------|
| Estoy de acuerdo con esta afirmacion. Creio que los errores que cometemos      | 1     |
| serven de experiencias para que no podrámos cometerlos de nuevo. Pues se hago  | 2     |
| algo equivocado jamas lo repeteré.   | 3     |
| Yo pienso que se me engaño con una persona, se me hace algo que me             | 4     |
| magoa, que me deja triste, yo no confiare otra vez en ella. Porque se que esta | 5     |
| persona puede hacerlo de nuevo, entonces es mejor que alejarme de ella que     | 6     |
| esperar un cambio.   | 7     |

#### Informante 4.1

|   | LÍNEA                |
|---|----------------------|
| Las películas vistas en las clases de la asignatura: Español VIII lengua y cultura, aumentaron nuestros conocimientos sobre la cultura, historia política y cultural del México.  | 1<br>2<br>3          |
| Abordaron diferentes temas desde los mas románticos hasta los mas trágicos. La película “El rojo amanecer” de una manera ben dramática, desveló los secretos de un gobierno cruel, que no respetava a nadie y obligava a todos a pensar a su manera, es decir subyugarlos.    | 4<br>5<br>6<br>7     |
| Una vez que habia reaccionarios que luchavan contra esto, peleaban contra la policia y a veces huyían. Peleaban con la fuerza ideológica y física, por el general, llevaban el peor partido.  | 8<br>9<br>10         |
| El punto cume, clímax es la clausura de la película, cuando los reaccionarios son asasinatos junto con su familia.  | 11<br>12             |
| La película que se llama “Corazón salvaje”, que viene de un culebrón muy conocido e de grande éxito popular, aborda temas que están cerca del pueblo; celos, invidia, prejuicios, amor y otros. O sea, ingredientes para una grande película.                                 | 13<br>14<br>15<br>16 |
| Ademas de estas películas, no podria faltar la Frida Calo, ya que se trata de la cultura mexicana. La Frida, exponente intelectual de la arte en el mundo. En verdad la película es mas un juego de escenas (dibujos) de su vida personal, casi es un documental fotográfico. | 17<br>18<br>19<br>20 |

## Informante 4.2

### Película Sor Inés de la Cruz.

|   | LÍNEA |
|---|-------|
| La película que mas me encantó fue la de la Inés de la Cruz, pues su brillo         | 1     |
| está en la magia del poema barroco, en el influjo de la iglesia, en las             | 2     |
| construcciones y transformaciones de la poesia y sueño de una niña, que nació       | 3     |
| bastarda y se convirtió en una de las mujeres más importantes de                    | 4     |
| hispanoamérica.   | 5     |
| Doña Inés no era solamente una mujer que estaba adelantada a su tiempo y            | 6     |
| a la historia; su conocimiento, su cultura, sus pensamientos cambiaron la           | 7     |
| literatura, y la vision de la literatura ante las mujeres. Principalmente en una    | 8     |
| época en la que los hombres dominaban casi completamente todas las áreas del        | 9     |
| saber, ella con su simplicidad, su gusto por las cosas que son mucho simples,       | 10    |
| formando parte de una mentalidad que es al mismo tiempo tan clara y tan             | 11    |
| compleja.   | 12    |
| Esso queda claro quando hablamos de su feminilidad, de su alma de mujer,            | 13    |
| de su delicadeza ante la vida y de la vice-reina de España, en un momento en el     | 14    |
| que no se sabe si sus sentimientos son los de una mujer que respecta a otra, o los  | 15    |
| de una mujer que está enamorada de otra.  | 16    |
| Asi, su valor no está en las escojas que una mujer hace en su vida, ya que,         | 17    |
| en aquella época, una mujer no tenia eleccion en su vida, pues tenia que optar o    | 18    |
| por la iglesia o por el matrimonio, que se convertia en un negocio; por eso, pienso | 19    |
| que ella optó por esta vida no solamente para tener la oportunidad de estudiar,     | 20    |
| sino también para ser libre.  | 21    |

### Informante 4.3

|   | LÍNEA |
|---|-------|
| Hoy son 19 de junio de 2011, la asignatura de Lengua Española VIII ya           | 1     |
| está finalizada hace algunos días. No me acuerdo de todas las películas nen de  | 2     |
| seu guión o resumen, de las películas que se han visto en esta asignatura. La   | 3     |
| película que mas me llamo la atención fue Corazón Salvaje, pienso que eso se    | 4     |
| debe al hecho de que a mi siempre me han encantado los libros, principalmente   | 5     |
| aquellos con historietas románticas, incluso los llamados “novelas rosas”.      | 6     |
| Corazón Salvaje tiene la estructura mucho cercana a la de aquellas llamadas     | 7     |
| novelas rosas. Son dos hermanas una “buena” una “mala” que se enamoran del      | 8     |
| mismo hombre, esta fútil, gananciosa, se queda con el hombre, pero le traiciona | 9     |
| con otro.   | 10    |
| Aquella va a un colégio de monjas e dice que va se entregar a Jesus, pero       | 11    |
| vuelve para casa para ver el casamento de su hermana, alla conoce el amante de  | 12    |
| su hermana y debido a una situación comprometedora tiene que se casar con él.   | 13    |
| Al final la hermana fútil se muere, la buena se enamora de su marido y se       | 14    |
| olvida de aquel hombre con quien se casó su hermana.                            | 15    |

#### Informante 4.4

##### Película Corazón Salvaje.

|  | LÍNEA |
|--|-------|
| Corazón Salvaje es una película muy interesante, bien desarrollada, que            | 1     |
| presenta un trio amoroso entre una mujer e dos hombres. La mujer está a punto      | 2     |
| de se casar, pero conoce un hombre muy caliente, entonces ellos se aman mucho.     | 3     |
| Todavía su novio vuelta e ella tiene que se casar, pero que hacer? Se casa o se    | 4     |
| queda con su amor verdadero? El lujo o la vida llena de amor y divertimento.       | 5     |
| Ella decide se casar y el otro chico descubre tudo. Ela se casa, pero se queda muy | 6     |
| nerviosa porque vive una vida muy lujuosa, todavía sin amor.                       | 7     |

## Informante 4.5

### Película Corazon Salvaje

|  | LÍNEA             |
|--|-------------------|
| Esta película expone la historia de una joven, que decide se tornar una religiosa, después de que el hombre de quien estaba enamorada iba a casar con su hermana.  | 1<br>2<br>3       |
| La joven no habla a nadie de su amor, ni tampoco su amado se da cuenta de este amor, pero la hermana ya había percibido que lo que su hermana sentía por su marido era más que cariño.   | 4<br>5<br>6       |
| Su hermana ya casada, empieza a encontrarse con un hombre e para que el marido no desconfiara, la joven decide casarse con ese hombre y dejar la vida religiosa, con ese hombre que no conocía, solo para que el hombre que amaba no supiera de la traición de la hermana. | 7<br>8<br>9<br>10 |
| A partir de ahí, la joven y el hombre, después de algún tiempo, comienzan a admirarse el uno al otro. Se enamoran y deciden seguir con el casamiento, solo que ahora, apasionados.   | 11<br>12<br>13    |