

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA PROFESIONAL DE LINGÜÍSTICA

**Interferencias lingüísticas e interlengua en el uso del
futuro del subjuntivo en el aprendizaje de portugués
como lengua extranjera**

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Lingüística

AUTOR

Andrea del Pilar YAQUES BENITES

ASESOR

Justo Raymundo CASAS NAVARRO

Lima - Perú

2017

A mi familia,
en especial a mi madre

*“Quem aprende uma nova língua
adquire uma nova alma”*

Juan Ramón Jiménez

AGRADECIMIENTOS

La culminación de esta tesis es el fruto de un arduo trabajo que, desde su formulación y durante su desarrollo, fue forjándose gracias a diversos consejos, muchísimos ánimos y una extraordinaria guía.

En primer lugar, quiero agradecer a Dios y a mi familia por ser la mejor motivación, bendición y soporte en mi vida.

En segundo lugar, agradezco inmensamente la intensa y pormenorizada tarea de asesoría del Mg. Justo Raymundo Casas Navarro. Su escrupulosidad en la revisión y la agudeza de sus sugerencias han confirmado que no pude haber elegido un mejor orientador que no solo es un destacado investigador en Lingüística y Filosofía, sino un gran ser humano.

Extiendo los agradecimientos a los miembros del jurado: al Dr. Manuel Conde Marcos, al Dr. Desiderio Evangelista Huari y al Lic. Roberto Zamudio Campos. Asimismo, merece una consideración especial el Mg. Marco Antonio Lovón Cueva quien tuvo a bien realizar las observaciones precisas del borrador de esta investigación.

Durante el periplo de la elaboración de esta tesis tuve la suerte de contar con los consejos y vasta bibliografía de entrañables profesores como Lic. Marco Aurelio Ferrell Ramírez, Lic. Ana María Baldoceca, Mg. María del Carmen Cuba Manrique y el Dr. Julio Luis Flor Bernuy. Todos ellos permitieron que pueda continuar con el desarrollo de la investigación brindándome ayuda bibliográfica, consejos, aclaraciones y muchos ánimos. A esta lista se suma Evelyn Evangelista por el permiso de realización de la aplicación del instrumento de recolección de datos, también se encuentra el profesor Alexandre Maeda Maranesi de quien recuerdo mucho sus “dicas” de enseñanza y anécdotas de su carrera.

Agradezco también a mi casa de estudios, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, lugar donde se potencia el espíritu investigador y donde se entablan amistades duraderas. Gracias a mis amigos de Lingüística: Antonio Castillo, Sandy Uribe, Rosario Cosar, Edwin Espinoza, Jessica Yuncar Gloria Gabriel, Shannah Vásquez, Fabiola Rodríguez, Rafaela Yrigoyen y Giuliana Tito.

Extiendo mi gratitud a mis amigos: Reyna Domínguez, René Sulca, Dana Franco Pittman y Renee Callata por su amistad, consejos y compañerismo a lo largo de los años.

Merecen un especial agradecimiento, Igor Lemos Vilas Boas Alves y Medwin Azadi. Realmente sin la ayuda bibliográfica de ambos no hubiese podido concluir esta investigación, aprecio mucho su ayuda y amistad.

Por último, pero no menos importante, expreso mi eterna gratitud a todos los participantes de esta investigación. Sin su colaboración sería imposible presentar esta pesquisa.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
EPÍGRAFE	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
LISTA DE SIGLAS	xi
LISTA DE FIGURAS, IMÁGENES Y GRÁFICOS	xii
LISTA DE CUADROS Y TABLAS	xiv
RESUMEN.....	xvi
ABSTRACT	xvii
RESUMO.....	xviii
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I	
ESTADO DE LA CUESTIÓN Y EL PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	22
1.1. IDENTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	22
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	23
1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.5. ANTECEDENTES.....	25
1.5.1. INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS E INTERLENGUA EN HISpanohablantes aprendices de portugués como LE	25
1.5.2. FUTURO DEL SUBJUNTIVO EN EL CONTEXTO PLE	30

CAPÍTULO II

NATURALEZA DEL PROBLEMA: TIEMPO Y MODO EN ESPAÑOL Y

PORTUGUÉS	39
2.1. TIEMPO VERBAL EN LENGUAS PRÓXIMAS	39
2.1.1. FORMACIÓN Y USO DEL FUTURO DEL SUBJUNTIVO EN EL ESPAÑOL ACTUAL	40
2.1.2. FORMACIÓN Y USO DEL FUTURO DEL SUBJUNTIVO EN PORTUGUÉS ACTUAL.....	43
2.1.2.1. En verbos regulares	45
2.1.2.2. En verbos irregulares	46
2.2. MODO Y MODALIDAD	47
2.2.1 MODO.....	48
2.2.2 MODALIDAD	49
2.2.3 OPOSICIONES Y ALTERNANCIAS MODALES.....	57
2.3. DIACRONÍA DEL FUTURO DEL SUBJUNTIVO.....	69
2.3.1. LOS ORÍGENES: ¿ <i>FUTURUM EXACTUM O PERFECTO DEL SUBJUNTIVO LATINO?</i>	69
2.3.2. EL FUTURO DEL SUBJUNTIVO EN EL ESPAÑOL ANTIGUO	72
2.3.3. EL FUTURO DEL SUBJUNTIVO EN EL ESPAÑOL ACTUAL	77
2.4. ORACIONES CONDICIONALES Y TEMPORALES	82
2.4.1. ORACIONES CONDICIONALES CON <i>SE</i>	82
2.4.1.1 La oración condicional contrafactual	83
2.4.1.2 La oración condicional factual	84
2.4.1.3 La oración condicional hipotética o potencial.....	85
2.4.1.3.1 La oración condicional hipotética atemporal	85

2.4.1.3.2	La oración condicional hipotética temporal	86
2.4.2.	ORACIONES CONDICIONALES CON <i>SI</i>	87
2.4.2.1	La oración condicional en indicativo	89
2.4.2.2	La oración condicional con subjuntivo imperfecto	89
2.4.2.3	La oración condicional con subjuntivo compuesto	90
2.4.3.	ORACIONES TEMPORALES CON <i>QUANDO</i>	91
2.4.4.	ORACIONES TEMPORALES CON <i>CUANDO</i>	91

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	93
3.1. LINGÜÍSTICA APLICADA EN LA ENSEÑANZA DE LE	93
3.2. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA (LC)	95
3.2.1 ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)	95
3.2.2 ANÁLISIS DE ERRORES (AE)	98
3.2.2.1 Deslinde terminológico de <i>error</i>	99
3.2.2.2 Tipología del <i>error</i>	100
3.2.2.3 Causas del <i>error</i>	102
3.2.3. INTERLENGUA (IL)	102
3.2.3.1 Fases de la interlengua	104
3.2.3.2 Características de la interlengua.....	105
3.2.3.2.1 Simplificación	105
3.2.3.1.2 Sistemática	106
3.2.3.2.3 Permeabilidad.....	106
3.2.3.2.4 Fossilización	107
3.2.3.2.5 Variabilidad.....	107

3.2.3.3	Procesos psicolingüísticos de la interlengua	108
3.2.3.3.1	Transferencia lingüística	108
3.2.3.3.2	Transferencia de práctica o de instrucción	109
3.2.3.3.3	Estrategias de aprendizaje	110
3.2.3.3.4	Estrategias de comunicación	112
3.2.3.3.5	Sobregeneralización o hipergeneralización de reglas.....	113

CAPÍTULO IV

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	116
4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	116
4.2. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES DE ESTUDIO.....	116
4.3 ENTORNO DE LA INVESTIGACIÓN.....	117
4.4. PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	119
4.4.1. CARACTERÍSTICAS	120
4.4.1.1. Edad y sexo	121
4.4.1.2. Procedencia y lengua materna	124
4.4.1.3. Área de estudios	124
4.5. DISEÑO DEL INSTRUMENTO	127
4.6. RECOLECCIÓN DE DATOS	127
4.6.1 CORPUS DE ANÁLISIS.....	128

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	130
5.1 USO GRAMATICAL DEL FS EN CONDICIONALES Y TEMPORALES ..	132
5.1.1 CONDICIONALES CON <i>SE</i>	133

5.1.2	TEMPORALES CON <i>QUANDO</i>	138
5.2	PROCESOS PSICOLINGÜÍSTICOS EN LA INTERLENGUA.....	143
5.2.1	INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA	144
5.2.2	TRANSFERENCIA PRÁCTICA O DE INSTRUCCIÓN	152
5.2.3	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	152
5.2.4	ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN	152
5.2.4.1	Uso del imperfecto del subjuntivo en lugar del FS	153
5.2.4.2	Uso del pretérito-mais-que-perfeito del indicativo en lugar del FS....	153
5.2.5	SOBREGENERALIZACIÓN DE REGLAS	155
5.3	RESULTADOS PORCENTUALES DE LOS PROCESOS PSICOLINGÜÍSTICOS EN LA INTERLENGUA	157
5.3.1	ORACIONES CONDICIONALES CON <i>SE</i>	158
5.3.2	ORACIONES TEMPORALES CON <i>QUANDO</i>	160
	CONCLUSIONES	164
	TEMAS PENDIENTES Y RECOMENDACIONES	166
	REFERENCIAS	167
	ANEXOS	178
	ANEXO 1: PROPUESTA DE EJERCICIOS	178
	ANEXO 2: SONDEO MOTIVACIONAL	181
	ANEXO 3: MUESTRA DE REDACCIONES ELABORADAS	182

LISTA DE SIGLAS

AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
CEID-FLCH	Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
CI-UNI	Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Ingeniería
ELE	Español como Lengua Extranjera
ELM	Español como Lengua Materna
EP-UIE	Escuela de Posgrado Unidad de Idiomas Extranjeros de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
FS	Futuro del Subjuntivo
IL	Interlengua
L2	Segunda Lengua
LA	Lingüística Aplicada
LC	Lingüística Contrastiva
LE	Lengua Extranjera
LM	Lengua Materna
PI	Presente del Indicativo
PLE	Portugués como Lengua Extranjera
PLM	Portugués como Lengua Materna
PS	Presente del Subjuntivo
RAE	Real Academia Española
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos

LISTA DE FIGURAS, IMÁGENES Y GRÁFICOS

Figura 1. Gradiente (<i>ir</i>) <i>realis</i> según Reis (2014)	64
Figura 2. Escala de certeza para futuro e irrealis.....	66
Figura 3. Escala de certeza en español	68
Figura 4. La interlengua.....	104
Figura 5. Caracterización de la IL.....	143
Imagen 1. Facsímil de la Constitución Española (1978)	79
Gráfico 1. Sexo de los sujetos participantes en porcentaje	122
Gráfico 2. Frecuencia por edad y sexo de los sujetos de estudio.....	123
Gráfico 3. División por área de estudios según el sexo	125
Gráfico 4. Porcentaje por área de estudios de aprendices de PLE.....	126
Gráfico 5. Distribución porcentual de uso de enunciados con <i>se</i>	133
Gráfico 6. Distribución porcentual de uso estándar de <i>se</i> por nivel	134
Gráfico 7. Porcentaje de formas verbales en oraciones principales de construcciones gramaticales condicionales con <i>se</i>	137
Gráfico 8. Distribución porcentual de uso de enunciados con <i>quando</i>	138
Gráfico 9. Distribución porcentual de enunciados con <i>quando</i> por nivel.....	139
Gráfico 10. Porcentaje de formas verbales en oraciones principales de construcciones gramaticales temporales con <i>quando</i>	142
Gráfico 11. Porcentaje global de formas verbales en prótasis de construcciones condicionales en el nivel avanzado.....	158
Gráfico 12. Porcentaje global de formas verbales en prótasis de construcciones condicionales en el nivel intermedio	159

Gráfico 13. Porcentaje de formas verbales en oraciones principales temporales en el nivel intermedio	160
Gráfico 14. Porcentaje de formas verbales en oraciones subordinadas temporales en el nivel avanzado	161

LISTA DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro 1. Formación del FS en verbos de pretérito débil en el español actual	41
Cuadro 2. Formación del FS en algunos verbos ríotónicos en el español actual.....	42
Cuadro 3. Formación del FS a partir del pretérito perfecto simple en el español actual	43
Cuadro 4. Morfemas del subjuntivo en portugués basado en Kehdi (1990)	44
Cuadro 5. Comparación del Infinitivo, FS e Infinitivo Personal.....	45
Cuadro 6. Comparación del Infinitivo, FS e Infinitivo Personal del verbo <i>ser</i>	46
Cuadro 7. Verbos irregulares que siguen la regla para el FS	47
Cuadro 8. Tipos y subtipos de modalidad según Fleischman (1982)	52
Cuadro 9. Clasificación de las modalidades según Villaça Koch (1986)	53
Cuadro 10. Clasificación de las modalidades según Hernández (1981)	54
Cuadro 11. Clasificación de las modalidades según Svobodová (2014)	55
Cuadro 12. Modalidad, presuposición y aserciones según Reis (2010)	56
Cuadro 13. Paradigma verbal del verbo <i>cantar</i> en portugués	58
Cuadro 14. Paradigma verbal del verbo <i>cantar</i> en español.....	59
Cuadro 15. Cuadro comparativo de paradigmas verbales en español y portugués	60
Cuadro 16. Modalidades y forma modal y temporal en español y portugués	63
Cuadro 17. Tres principales hipótesis del origen del FS e investigadores que las apoyan	70
Cuadro 18. Algunos verbos latinos en <i>futurum exactum</i> , perfecto e imperfecto del subjuntivo.....	71
Cuadro 19. Periodización del español según Lapesa (1981)	72

Cuadro 20. Periodización del español según Candau (1985)	72
Cuadro 21. Periodización del español según Cano Aguilar (1988)	73
Cuadro 22. Periodización del español según Keniston (1937)	73
Cuadro 23. Periodización del español según Eberenz (1991)	73
Cuadro 24. Evolución del FS en verbos de la primera conjugación	75
Cuadro 25. Evolución del FS en verbos de la segunda y tercera conjugación.....	75
Cuadro 26. Refranes en español y portugués según Ghițescu (1980)	80
Cuadro 27. Uso de <i>si</i> y <i>cuando</i> con FS, PS e PI en subordinadas adverbiales.....	81
Cuadro 28. La Lingüística Aplicada.....	94
Cuadro 29. Pasos del Análisis Contrastivo en el nivel morfosintáctico.....	98
Tabla 1. Cantidad de sujetos participantes por institución	120
Tabla 2. Frecuencia y porcentaje por intervalos de edad y sexo de los sujetos.....	121
Tabla 3. Frecuencia y porcentaje por área de estudios y por sexo.....	124
Tabla 4. Frecuencia de textos según actividad por institución	128
Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de producciones con <i>se</i>	130
Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de producciones con <i>quando</i>	131
Tabla 7. Distribución de <i>se</i> y <i>quando</i> en totalidad de construcciones.....	131
Tabla 8. Distribución porcentual de procesos psicolingüísticos en los niveles intermedio y avanzado de PLE	162

RESUMEN

Esta investigación contiene el análisis de las interferencias lingüísticas, especialmente de tipo morfosintáctico, y los procesos psicolingüísticos presentes en la interlengua de peruanos hispanohablantes aprendices de Portugués como Lengua Extranjera (PLE) en tiempo y modo futuro del subjuntivo, en oraciones compuestas subordinadas adverbiales de tipo condicional con *se* y temporal con *quando*, de modalidad [+ irrealis] o proyección futura, en producciones escritas en portugués. El trabajo se basa en las teorías propuestas por los modelos del Análisis Contrastivo (Lado 1957), Análisis de Errores (Corder 1967) e Interlengua (Selinker 1969; 1972). Las hipótesis planteadas en este estudio defienden la idea de la presencia de una transferencia lingüística negativa en construcciones condicionales y temporales en las que se tiende al uso del presente del indicativo en prótasis de oraciones condicionales hipotéticas o potenciales. El mismo proceso se da al usar el presente del subjuntivo en lugar del futuro del subjuntivo, en oraciones temporales hipotéticas, aun cuando el contexto lingüístico y extralingüístico lo requiera.

Palabras clave: Futuro del subjuntivo, español como lengua materna, interferencias lingüísticas, portugués como lengua extranjera

ABSTRACT

This research thesis is an analysis of morphosyntactic linguistic interference and through psycholinguistic processes involved in the interlanguage of Spanish-speaking PFL (Portuguese as a Foreign Language) learners from Peru. The research looks at the learners' use of the future subjunctive tense and mode in complex sentences with adverbial clauses headed by the conditional *se* and the temporal *quando* on [+ irrealis] mode or future projection, in the Portuguese writing tasks given to the learners.

Contrastive Analysis (Lado 1957), Error Analysis (Corder 1967) and Interlanguage Theory (Selinker 1969; 1972) are theories widely used in the development of this study. The hypothesis proposed here supports the notion of the presence of a negative linguistic transference shown in conditional and temporal constructions where there is a tendency to use the present indicative in the protasis of hypothetical or potential conditional clauses.

The same process occurs when using the present of the subjunctive instead of the future of the subjunctive, in hypothetical temporal sentences, even when the linguistic and extra-linguistic context requires it.

Keywords: *Future subjunctive, Spanish as a Mother Tongue, Linguistic Interference, Portuguese as a Foreign Language*

RESUMO

Esta pesquisa aborda a análise das interferências linguísticas, especialmente de tipo morfossintático, e dos processos psicolinguísticos presentes na interlíngua dos peruanos hispanofalantes aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE) na hora de empregar o tempo e modo futuro do subjuntivo nas orações compostas subordinadas adverbiais de tipo condicional com *se* e temporal com *quando* de modalidade [+ irrealis], chamada também de projeção futura, nas produções escritas em português. Para o desenvolvimento desta tese recorreremos aos modelos da Análise Contrastiva (Lado 1957), Análise de Erros (Corder 1967) e Interlíngua (Selinker 1969; 1972). As hipóteses propostas neste trabalho defendem a ideia da presença da transferência linguística negativa nas construções condicionais e temporais nas quais se propende ao uso do presente do indicativo nas prótases de orações condicionais hipotéticas ou potenciais; e ao uso do presente do subjuntivo nas orações temporais hipotéticas, em vez do futuro do subjuntivo apesar de ser este exigido pelo contexto linguístico e extralinguístico.

Palavras-chave: *Futuro do subjuntivo, espanhol como língua materna, interferência linguística, português como língua estrangeira*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el dominio de una lengua extranjera se ha vuelto un requisito indispensable para cualquier estudiante universitario. Esta situación se ve reflejada en la Ley N° 30220, conocida como la Ley Universitaria, y en el último Estatuto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, aprobado en el mes de junio de 2016. Precisamente, el artículo 113° punto e) plasma que una de las exigencias para obtener el grado de magíster o doctor es acreditar el dominio de un idioma extranjero.

Ante este horizonte, muchos estudiantes eligen seguir el curso de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), no solo con miras a conseguir la certificación en el idioma, sino como parte de la preparación para un posible viaje académico a Brasil con el objetivo de continuar los estudios de posgrado allí. Para conseguir este objetivo, es fundamental aprobar el Celpe-Bras¹, el único examen de suficiencia de lengua portuguesa en la variedad brasileña para extranjeros reconocido oficialmente por el gobierno brasileño y aceptado por diversas universidades. Este significa Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2016). Esta certificación es fundamental, dado que es un «[...] pré-requisito para ingresso de estudantes estrangeiros em cursos de graduação e pós-graduação em universidades brasileiras, além de ser exigida para validação de profissionais [...] que desejem trabalhar no Brasil»². (Carvalho 2012:470). Los puestos aplicadores del Celpe-Bras en nuestro país se encuentran en Lima y Arequipa.

¹ Para acceder detalladamente a esta información, se recomienda visitar la página web <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>

² Es un prerequisite para el ingreso de estudiantes extranjeros en los cursos de graduación y posgraduación en universidades brasileñas, además de ser una exigencia para la validación de profesionales que deseen trabajar en Brasil. (Nuestra traducción)

Debido a la gran demanda existente, se han creado diferentes programas dirigidos al público en general, estudiantes de pregrado, estudiantes de maestría y doctorado que necesiten rendir el examen que acredite el manejo de la lengua que decidieron estudiar o que ya conocen. Cada programa tiene diferente duración y modalidad, algunos duran seis meses, otros diez y son de tipo superintensivo o intensivo, regulares, de fin de semana, entre otros.

La preferencia por el estudio del idioma portugués en su variedad brasileña puede deberse a la proximidad geográfica, vínculos económico-comerciales entre Perú y Brasil, la duración del curso y por la similitud entre el portugués y el español que crea la idea de una mayor facilidad en el aprendizaje.

Es en este panorama que el alumno que optó por aprender PLE manifiesta una serie de características propias del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera emparentada con su LM. Algunas de las características del proceso de aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera han sido estudiadas (Durão 2004; Camarena 2011; Altamirano 2016; Carbone 2016); sin embargo, aún existen muchas dificultades que no han sido caracterizadas, descritas y explicadas cabalmente, una de ellas es el uso del Futuro del Subjuntivo (FS) en portugués por parte de aprendices peruanos hispanohablantes que producen una serie de errores presentes en la producción escrita en este modo y tiempo.

Por lo descrito anteriormente, nuestro estudio ofrece el análisis de un problema que cualquier profesor de PLE puede comprobar al enfrentarse a esta situación concreta. Es así que nuestra investigación aporta tanto de forma práctica como metodológica, dado que a partir de ella se pueden modificar y adecuar materiales de enseñanza relativos al tema y aportar teóricamente a los modelos que serán usados en esta tesis.

Esta pesquisa se estructura en cinco capítulos que describimos a continuación:

Capítulo I: Se aborda la identificación y formulación del problema, los objetivos e hipótesis de la investigación, la justificación, alcance y antecedentes.

Capítulo II: Se desarrollan las nociones fundamentales e introductorias del trabajo, como el tiempo verbal en lenguas próximas, la formación del FS en español y portugués, el estado de la realidad, modo, modalidad, así como la diacronía y sincronía de este tiempo y modo verbal en lenguas emparentadas y los tipos de oraciones condicionales y temporales.

Capítulo III: Se exponen las bases teóricas que sostienen y guían esta investigación.

Capítulo IV: Se detalla la metodología y se incluye el tipo de investigación, la población y muestra, características sociodemográficas de la población y la técnica e instrumento de recolección de datos.

Capítulo V: En este último capítulo se realiza el análisis de los procesos psicolingüísticos de la interlengua y se muestran los resultados obtenidos.

En último lugar, presentamos las conclusiones, temas pendientes y recomendaciones, así como las referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y EL PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. IDENTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Este problema de investigación surgió de la observación de la realidad lingüística durante las clases de portugués que fueron impartidas en diversas instituciones, entre ellas en el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CEID-FLCH), la Unidad de Idiomas Extranjeros de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (EP-UIE) y el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Ingeniería (CI-UNI). Durante las diferentes etapas de enseñanza, se pudo observar la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, la lengua portuguesa en su variedad brasileña. Es así que de esta experiencia se deriva la formulación de las preguntas que constituyen el problema principal:

Pregunta 1:

¿Qué tiempos y modos utilizan en portugués los estudiantes de PLE de los niveles intermedio y avanzado en reemplazo del Futuro del Subjuntivo (FS)?

Pregunta 2:

¿Por qué los estudiantes de PLE de los niveles intermedio y avanzado utilizan en portugués el tiempo y modo Presente del Subjuntivo (PS) y Presente del Indicativo (PI) en lugar del tiempo y modo Futuro del Subjuntivo (FS)?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los dos objetivos de la pesquisa son los siguientes:

Objetivo 1:

Dar cuenta de cuáles son los tiempos y modos que utilizan los estudiantes de PLE de los niveles intermedio y avanzado en reemplazo del Futuro del Subjuntivo (FS).

Objetivo 2:

Determinar la causa por la cual los estudiantes de PLE utilizan en portugués el tiempo y modo Presente del Subjuntivo (PS) y Presente del Indicativo (PI) en lugar del tiempo y modo Futuro del Subjuntivo (FS).

1.3. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Las propuestas que responden a las preguntas planteadas en la problemática son dos y se mencionan a continuación:

Hipótesis 1:

Cuando redactan en lengua portuguesa, los alumnos de PLE de los niveles intermedio y avanzado utilizan sistemáticamente el tiempo y modo Presente del Subjuntivo y Presente del Indicativo en lugar del tiempo y modo Futuro del Subjuntivo tal como está regulado por el dominio estándar del portugués.

Hipótesis 2:

Los alumnos de PLE de los niveles intermedio y avanzado utilizan en portugués el tiempo y modo Presente del Subjuntivo y Presente del Indicativo en lugar del tiempo y modo Futuro del Subjuntivo por influencia de la lengua materna (español) en la que esta realización verbal es poco usada y limitada a contextos burocráticos, literarios, refranes y locuciones fijadas.

1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación tiene, esencialmente, una justificación práctica, dado que esta debe de ser «útil a los demás» (Eco 1995:50), pues el objetivo es resolver un problema que es común en las aulas de PLE y tiene como base teórica los modelos del Análisis Contrastivo (Fries 1945; Lado 1971), la Interlengua (Nemser 1971; Selinker 1972 y Corder 1981) y Análisis de Errores (Corder 1967; 1981) que son parte de la Lingüística Contrastiva Práctica que plantea «[...] la realización de contrastes lingüísticos, en un eje sincrónico, con la finalidad de buscar facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas» (Durão 2004:3). Estos tres modelos, a su vez, buscan ser contrastados con una situación problemática real observada en el aula de PLE: el uso del Futuro del Subjuntivo (FS). Este es uno de los temas que generan más dificultad en los aprendices de PLE y la importancia de nuestra investigación se sustenta en la necesidad de estudios que giren en torno al FS en el aprendizaje de PLE por hablantes peruanos de español como lengua materna (LM).

De acuerdo con Eco (1995:49), «la investigación tiene que decir [...] cosas que todavía no han sido dichas o bien revisar con óptica diferente las cosas que ya han sido dichas». Por ello, los pocos estudios emprendidos en torno al futuro del subjuntivo en el

aprendizaje de PLE por hispanohablantes, especialmente peruanos, realzan el aporte de esta investigación que se enmarca dentro de la Lingüística Aplicada con énfasis en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

La perspectiva de análisis que aporta este estudio puede ser tomada como incentivo para futuras investigaciones sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el contexto PLE y para la mejora de materiales empleados al desarrollar este tema en clases.

1.5. ANTECEDENTES

1.5.1. INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS E INTERLENGUA EN HISPANOABLANTES APRENDICES DE PORTUGUÉS COMO LE

En los últimos años, la demanda por la enseñanza de PLE ha despertado el interés de algunos investigadores. Comenzamos esta recopilación con el trabajo presentado por la profesora e investigadora de la Universidad de Londrina, la Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, quien presentó el libro llamado *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués* (2004). En esta obra, se presentan conceptos e ideas fundamentales y una descripción de los modelos de Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua tanto por parte de brasileños como de hispanohablantes que deciden aprender lenguas próximas. La autora realizó el estudio recopilando datos de 24 estudiantes del curso de portugués como LE de la Universidad de Valladolid (España) cuyo rango de edad era de 25 años y de 24 estudiantes brasileños de español de la Universidad Estatal de Londrina, Paraná (Brasil) los cuales no había tenido contacto anterior con el español antes de los

cursos universitarios y cuyo promedio de edad era de 24 años. El análisis detallado realizado por Durão (2004) parte de las producciones escritas de los distintos aprendices y clasifica los aspectos fundamentales de la interlengua. Además, enumera los tipos de errores cometidos divididos en dos grandes grupos, los gráficos y fonológicos y también los errores gramaticales. Dentro del primer grupo se encontraron los errores de acentuación ortográfica, separación y unión de palabras y confusión de fonemas, mientras que en el segundo gran grupo, aborda los paradigmas nominales, verbales y otros paradigmas como confusión de adjetivos, uso errado de preposiciones, confusión de otros elementos gramaticales, uso de falsos cognados, transferencia léxica y casos de frontera. Respecto a los paradigmas verbales, se abordó el infinitivo personal, pero no el tema de la interferencia en el uso del futuro del subjuntivo por hispanohablantes aprendices de portugués. En cuanto a las conclusiones a nivel macro brindadas por Durão, se destaca la noción de que tanto quien aprende portugués como quien aprende español como LE vienen con conocimiento previo de su LM y es, precisamente, esta estructura previa la que interviene durante el desarrollo del aprendizaje de la LE (Durão 2004:280). Asimismo, la autora apuntó al hecho de que los aprendices de ELE o PLE emplean los conocimientos lingüísticos de la lengua materna sobre la LE «[...] en un intento de establecer una identidad total entre ambos idiomas» (Durão 2004:281). Un punto destacable indicado por la autora es el de la simplificación de reglas de la LE «[...] tomando un solo aspecto de la norma, ya omitiendo casos excepcionales o bien aplicándolos de una manera fragmentada» (Durão 2004:281). En el aspecto léxico-sintáctico, destaca la adaptación de términos cuando son requeridos, es decir, se “españolizan” o “aportuguesan” términos provenientes de su LM (Durão 2004:281).

En el mismo año, José Carlos Paes de Almeida Filho (2004) publicó un artículo que lleva por título *Questões da Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir e com Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima)* en el que presenta una serie de situaciones con las que el profesor de PLE puede enfrentarse al tener como LM de sus estudiantes a una lengua próxima como es el español y cómo lidiar con ellas; enfatiza especialmente las nociones de error e interlengua y la clasificación que realizan los profesores, que es básicamente negativa y positiva. Además, explicó sucintamente las posibles consecuencias de los enfoques empleados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunas de las ideas resaltantes son: a) la producción de la interlengua estaría ligada al modo de aprendizaje, sea esta monitoreada y consciente o bien espontánea y subconsciente que puede ser una de las causas de la aparición de la interlengua; b) el uso desmedido de algunos modelos que sobreestimulen la comunicación pueden incitar la interlengua del alumno y a la vez la corrección por parte del profesor (Almeida Filho 2004:3).

Por su parte, el investigador Juan Pedro Rojas sustentó la tesis de maestría *Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?* (2006). Esta investigación, como bien indica el título, buscó identificar, caracterizar y predecir la fosilización en la interlengua de hispanohablantes estudiantes de portugués que llevan más de cuatro años viviendo en Brasil y la compara con estudiantes que tiene menos de un año como residentes. Para ello se enfocó solamente en las producciones orales de los seis sujetos de estudio. Los sujetos de la investigación provienen de diversos países de América y llevan un curso de portugués para extranjeros impartido en la Universidad de Brasilia. Valiéndose de diversos autores, Rojas siguió la clasificación de los errores tanto de los estudiantes residentes por varios años como de los que no superan el año de

residencia en Brasil, los errores mencionados son los interlinguales, intralinguales, ambiguos e inducidos. A partir de ellos, realizó una cuantificación que le permite evaluar los errores propios de los residentes más recientes en contraste con los producidos por los residentes que llevan años en Brasil. Este cruzamiento de datos le permitió predecir ciertos errores como potencialmente fosilizables. Además de este aporte, Rojas resaltó la actitud tanto del estudiante como de los nativos de portugués brasileño al ser testigos de producciones orales con fosilizaciones y errores. Es decir, el papel sociocultural de la recepción y reacción de los errores cometidos por los sujetos de la investigación puede estar relacionado con el grado de aceptación o rechazo dentro de la comunidad lingüística.

La investigadora Eréndira Camarena Ortiz presentó el artículo llamado *Análisis de interlengua en un corpus de portugués escrito de estudiantes castellano hablantes universitarios* (2011). En él, se buscan los principales errores de interlengua en las producciones escritas de aprendices de portugués de nivel intermedio y avanzado del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se encuestaron 104 individuos, 35 hombres y 69 mujeres de entre 18 a 46 años, todos alumnos con estudios universitarios. La autora empleó el criterio etiológico para clasificar errores como los siguientes: Transferencia o interferencia de LM, Sobregeneralización o hipergeneralización, Hibridización, Invención, Fonética, Estrategia de comunicación, Transferencia de entrenamiento y Omisión de la regla. Para la investigadora «[...] hay una tendencia natural a transferir desde la lengua materna la forma y el significado de una palabra» (Camarena 2011:79). Sin embargo, advirtió que la transferencia no es la fuente de todos los errores, sino que «[...] [algunos] han sido provocados por diversos factores, como el uso incorrecto de algunas excepciones de las

reglas de la lengua meta, hipercorrección por irregularidad de categorías lingüísticas, confusión con otras estructuras gramaticales y sobregeneralización de reglas» (Camarena 2011:80).

Finalmente, cabe mencionar el estudio más cercano a nuestra realidad, el de Ana María del Pilar Altamirano Robles, quien elaboró una tesis de maestría que marcó un hito en los estudios de PLE enfocados en el aprendizaje de peruanos cuya LM es el español. Esta se tituló *Interferências linguísticas e interlíngua: a aprendizagem de Português Língua Estrangeira por peruanos hispanofalantes* (2016). La tesis aborda las interferencias lingüísticas de tipo semántico, sintáctico y ortográfico presentes en la interlengua de un grupo de 50 alumnos cuyo rango de edad va de 19 a 55 años y que se encontraban cursando el nivel intermedio de PLE. De todos ellos, 20 pertenecían a Idiomas Católica y los 30 restantes al Centro Cultural Brasil Perú. Dicho estudio buscó la identificación de los casos sistemáticos de interferencias lingüísticas limitadas a las producciones escritas. En ese estudio se analizaron 70 textos de los cuales 20 eran redacciones de e-mail, 20 redacciones de cartas formales y 30 redacciones de blog. Las dos primeras actividades fueron realizadas en el Centro Cultural Brasil Perú y la última, en Idiomas Católica. En cuanto a los resultados de las interferencias lingüísticas, la autora concluyó que en el Centro Cultural Brasil Perú el 80% de las interferencias lingüísticas tuvieron origen en la LM, mientras que el 19% se origina en la LE y tan solo un 1% es de origen tanto de la LM como de la LE, es decir, híbrido, mientras que en Idiomas Católica el 71% de las interferencias ortográficas tuvieron origen en la LM, el 28% en la LE y 1% de origen híbrido. La investigadora explicó que las interferencias con origen en la LM «[...] ocorreram debido a que os alunos peruanos hispanofalantes

usaram as normas lingüísticas da LM (espanhol) para a produção escrita na LE»³ (Altamirano 2016:124). El ejemplo que presentó es *conhocer** en lugar de *conhecer*. En cuanto a las interferencias con origen en la LE, la investigadora planteó que estas sucedieron por efecto de la hipergeneralización de la sordera fonológica. El ejemplo que mostró es *preferença** por *preferência* (preferencia). El último grupo fue el de las interferencias de origen híbrido, para Altamirano «neste tipo de origem as interferências lingüísticas ocorreram devido ao uso das normas lingüísticas da LM (espanhol), modificando-as com base nas normas lingüísticas da LE (português)» (Altamirano 2016:125). El ejemplo mostrado por Altamirano es *venhimos** por *vimos* (venimos). Uno de los resultados resaltantes fue que la interferencia se dio en mayor porcentaje en el nivel semántico. Respecto de las interferencias sintácticas, la dificultad mayoritaria recayó sobre el uso de preposiciones, contracción y concordancia. Finalmente, concluyó que la interlengua de estos alumnos se encontró en una «[...] *etapa emergente* porque, a pesar de existir uma assimilação de regras da LE, os alunos não conseguem corrigir seus próprios erros e os cometem muitas vezes» (Altamirano 2016:137).

1.5.2. FUTURO DEL SUBJUNTIVO EN EL CONTEXTO PLE

La investigadora Marta A. Oliveira Balbino Reis sustentó la tesis de maestría *O futuro do subjuntivo do português e do espanhol: descrição, confronto, interferência e fossilização* (2002). Ella caracterizó, básicamente, el futuro del subjuntivo tanto en español como en portugués y a partir de ello desarrolla nociones fundamentales como la interferencia y análisis contrastivo y análisis de errores. Asimismo, elaboró un

³ [...] ocurrieron debido a que los alumnos peruanos hispanohablantes usaron las normas lingüísticas de la LM (español) para la producción escrita en la LE (Nuestra traducción)

cuestionario que es aplicado a estudiantes brasileños de español como lengua extranjera a fin de detectar los problemas de interferencia y fosilización en la interlengua de los estudiantes con el fin de superarlos con la propuesta que ella ofrece. Los sujetos que participaron en su investigación eran estudiantes universitarios del nivel intermedio y avanzado de ELE. Algunas de las conclusiones de su investigación fueron que los estudiantes emplearon el infinitivo en lugar del futuro del subjuntivo en español, en otros casos mantuvieron el portugués, pero en la forma incorrecta, utilizan otros tiempos verbales, cambian los verbos por sinónimos, emplean la forma correcta, pero en la persona errónea, confunden las equivalencias y emplean estructuras erradas o portuñol. (Oliveira 2002:3093).

Una década después, Patrícia Martinho Ferreira presentó la tesis de maestría titulada *O ensino-aprendizagem do futuro do conjuntivo para/por hispanofalantes* (2012). La autora buscó ofrecer una caracterización del perfil del aprendiz de portugués cuya L1 es el español o tienen conocimiento de español como L2. Ella buscó mostrar y comentar las dificultades en el uso del tiempo. Para la autora:

Por um lado, os alunos hispanofalantes não podem transferir positivamente, por ser o futuro do conjuntivo um tempo verbal que caiu em desuso na língua espanhola, o que os leva a protagonizar uma transferência negativa, refletindo-se quase no decalque direto das estruturas do espanhol. Por outro lado, a compreensão deste tempo verbal está intimamente relacionada com a explicitação das regras gramaticais que envolvem a sua forma e uso, assim como com a explicitação das regras gramaticais que envolvem a forma e o uso do infinitivo pessoal-forma verbal que não existe nem em espanhol, nem em inglês e que, em português, ao concorrer com o conjuntivo, se traduz numa dificuldade acrescida para este tipo de alunos⁴ (Martinho 2012:53).

⁴ Por un lado, los alumnos hispanohablantes no pueden transferir positivamente, por ser el futuro del subjuntivo un tiempo verbal que cayó en desuso en la lengua española, lo que los lleva a efectuar una transferencia negativa, reflejándose casi en un calco directo de las estructuras del español. Por otro lado, a comprensión de este tiempo verbal está íntimamente relacionada con la explicitación de las reglas gramaticales que incluyen la forma y uso, así como con la explicitación de las reglas gramaticales que comprenden la forma y el uso del infinitivo personal, forma verbal que no existe en español, ni en inglés y

Se colige que Martinho (2012) propuso una relación directa entre la explicitación de reglas gramaticales y la comprensión del futuro del subjuntivo y compara esta dificultad con el aprendizaje del uso del infinitivo personal. De la misma manera, propuso ejercicios y una metodología especial a partir de los resultados obtenidos, destaca la importancia de la enseñanza de reglas gramaticales a la par de la producción oral. Respecto del marco teórico, empleó las nociones de interferencia, análisis de errores, análisis contrastivo, fosilización, entre otros. El grupo de alumnos participantes como sujetos de la investigación fueron parte del curso “Portuguese for Spanish Speakers”, que fue dictado por la autora en la Universidad de Georgetown y cuyos 14 sujetos participantes, de entre 18 y 30 años, eran hablantes de español como lengua materna o tenían conocimiento del español como segunda lengua. Como se aprecia, el estudio de Martinho (2012) incluyó a hablantes de español tanto de L2 como de L1 quienes tenían el inglés como otra lengua que conocían y el portugués como una tercera lengua en aprendizaje. La autora refirió que las LM habladas por sus estudiantes fueron: español (4 sujetos), bilingüe de español-inglés (1 sujeto), bilingüe español-francés (1 sujeto), alemán (1 sujeto), inglés con conocimientos de español como L2 (7 sujetos). Martinho (2012) consideró solamente 13 de los sujetos en la investigación, dado que el alumno que hablaba alemán como LM no tenía conocimientos de español. Para el resto de los alumnos se tenía como tercera lengua al portugués. Es decir, intervinieron en el estudio varias lenguas, y la lengua común para todos los participantes fue el inglés. Asimismo, Martinho (2012) trabajó con marcadores discursivos empleados con el tiempo y modo futuro del subjuntivo; estos fueron: *se*, *quando*, *enquanto* y locuciones como *sempre que*, *logo que*. La autora afirmó que de estos marcadores el que representa una alta tasa de dificultad es el marcador *se*; además,

que, en portugués, al confluir con el subjuntivo, se traduce en una mayor dificultad para este tipo de alumnos. (Nuestra traducción)

del corpus integrado por 13 textos indicó que con el marcador *quando* no se evidenció grandes problemas. Una de las conclusiones más resaltantes de este estudio fue el hecho de que, de acuerdo con la autora, una de las reflexiones a las que llega es que los alumnos que poseían al español como L2 presentaron un mejor desempeño en cuanto al manejo del tiempo y modo futuro del subjuntivo; además, Martinho señaló que esperaba que los estudiantes que tienen como lengua materna el inglés presentaran las mismas dificultades que un hablante nativo de español, dado que en ambas lenguas el futuro del subjuntivo no es usado, en la primera, por no existir y en la segunda por limitarse a contextos específicos de escaso uso (Martinho 2012:53).

La autora concluyó que los aprendices: «[...] tendem a realizar uma transferência negativa do espanhol e manifestam dificuldades em entender o valor hipotético expresso pela estrutura Se + futuro do conjuntivo [...] os alunos selecionam o presente do indicativo, à semelhança do que aconteceria em espanhol [...]»⁵ (Martinho 2012:93-94). Así, Martinho expresa que el uso del indicativo antes de “se” es una transferencia negativa a semejanza de lo que sucede en español, sin embargo, más adelante indica que no es una transferencia directa del español (Martinho 2012:94). Otra conclusión que destacó en su estudio es que debido al conocimiento del español por parte de los participantes que tenían esta lengua como L2, se explicarían las interferencias tanto de ellos como de los que tienen al español como LM.

A diferencia de Martinho (2012), en nuestro trabajo se busca el análisis de las construcciones condicionales y temporales con *se* y *quando*, dado que son las más productivas y se propone que con el condicional *se* tiende al uso del PI mientras que para *quando*, el uso del PS, y creemos que estas son interferencias directas del español;

⁵ tienden a realizar una transferencia negativa del español y manifiestan dificultades en entender el valor hipotético expresado por la estructura se+futuro del subjuntivo [...] los alumnos seleccionan el presente del indicativo, a semejanza de lo que sucedería en español [...] (Nuestra traducción)

en contraste, de acuerdo a los resultados de Martinho (2012), sus alumnos no manifiestan grandes inconvenientes con el temporal *quando*. Otra divergencia entre nuestra investigación y la de Martinho (2012) es que nosotros trabajamos solo con aprendices de portugués cuya LM es el español y forman parte de la misma comunidad de habla, entendiendo por esta:

[...] conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos[...] los miembros de una comunidad de habla son capaces de reconocerse cuando comparten opinión sobre lo que es vulgar, lo que es familiar, lo que es incorrecto, lo que es arcaizante o anticuado (Moreno Fernández 2009:21)

Olga Rosemberg publicó el artículo *Futuro del subjuntivo e infinitivo personal flexionado. Su discusión en la clase de lecto-comprensión en portugués* (2013). En este documento, la autora realizó un trabajo descriptivo de los contextos en los que se emplea tanto el infinitivo personal flexionado en la primera y tercera forma plural como el futuro del subjuntivo en un corpus de textos técnico-científicos elaborados y publicados en Scielo⁶ por alumnos bajo su cargo que desarrollan diversos temas relacionados a sus carreras tanto en la Universidad Nacional de General Sarmiento como en la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. De esta manera, contrastó ambos fenómenos, el primero inexistente en español y el segundo casi en desuso y concluyó que, para ella, aunque no haya reglas claras para el uso del Infinitivo Personal, el Futuro del Subjuntivo sí las tiene, pero al no ser usado en castellano, es difícil de diferenciar entre ambos fenómenos (Rosemberg 2013:8).

⁶ Scientific Electronic Library Online, puede ser visitada en <http://www.scielo.org/php/>

Finalmente, el estudio más reciente es el de Monique Carbone Cintra, quien en su tesis para optar el grado de magíster desarrolló el trabajo *Considerações sobre o emprego do futuro do subjuntivo na produção escrita de aprendizes italianos de PLE* (2016) desde el enfoque funcionalista y tuvo como sujetos participantes a 20 alumnos, 13 de ellos parte del curso de Lenguas y Culturas Extranjeras y 7 del curso de Traducciones Interculturales en la Università degli Studi di Perugia, Italia.

En el estudio elaborado por Carbone (2016) se advirtió que la única lengua de origen romance en la que el futuro del subjuntivo es usado plenamente es el portugués; luego indicó que en la lengua italiana existe el modo subjuntivo, pero solo para los tiempos pasado y presente. Mientras que el modo indicativo, tanto en presente como en futuro, es usado en la lengua italiana en una relación que depende del grado de estrechez del hablante y lo dicho por él al momento de establecer una relación entre dos eventos futuros entre sí (Carbone 2016:22). De acuerdo con la investigadora «[...] o fato de não haver na LI uma forma verbal própria para expressar o FS, culmina na dificuldade de entendê-lo, e principalmente, de usá-lo, por parte dos aprendizes italianos de PLE»⁷ (Carbone 2016:42). La académica recalcó que para expresar la noción de futuro de subjuntivo (*irrealis*) se emplea el futuro simple en italiano. Es, por ello, que los alumnos italianos de PLE emplean el futuro simple del indicativo en lugar del futuro del subjuntivo en oraciones temporales en lengua portuguesa, mientras que con oraciones condicionales emplean el PI y en menor porcentaje el futuro del indicativo. Al verse ante esta realidad, propuso actividades que le permitieran verificar el empleo del FS bajo el dominio *irrealis* para comprobar si existe o no interferencia de la lengua italiana en las redacciones de sus alumnos. Dichos aprendices recurrieron a respuestas

⁷ El hecho de no haber en la lengua italiana una forma verbal propia para expresar el Futuro del Subjuntivo, resulta en la dificultad de entenderlo y, principalmente, de usarlo, por parte de aprendices de PLE. (Nuestra traducción)

acomodaticias cuando no sabían o dudaban del contexto gramatical en el que debían usar el FS en portugués. Un punto resaltante de esta investigación es que la autora realizó actividades que ella llama controladas, semicontroladas y libres. En las controladas empleó un cuestionario con directrices claras y con referencia al modo y tiempo que debe ser usado. Ejercicios con instrucciones como “transforme los siguientes verbos en futuro del subjuntivo”. Este tipo de ejercicios se enfocó en el uso formal del futuro del subjuntivo y se buscó averiguar si ellos dominan las reglas e irregularidades de esta forma en portugués (Carbone 2016:123). En los ejercicios semicontrolados se propuso un tema tipo “el año está acabando y pretendes hacer un viaje inolvidable con tus amigos. Pueden suceder imprevistos y para no ser sorprendido por ellos estás haciendo una lista con la solución anticipada”. En estos ejercicios se buscó identificar la interferencia lingüística del italiano en el portugués, pues son ejercicios escritos.

Algunas de las producciones realizadas por sus alumnos con condicional *se* (Carbone 2016:134):

“Se a professora *dará* uma prova depois de minha viagem, isso significa que vou mal”⁸

“Se *terá* o show de minha banda favorita e não comprei os ingressos, vou a procura destes”⁹

Mientras que con el temporal *quando*, tenemos (Carbone 2016:137):

“Quando *terei* filhos, ensinarei eles jogar futebol”¹⁰

“Quando eu *concluirei* a minha tese, festejarei toda a noite”¹¹

⁸ Si la profesora dará una prueba después de mi viaje, eso significará que voy mal. (Nuestra traducción literal)

⁹ Si habrá el show de mi banda favorita y no compré los boletos, voy a buscarlos. (Nuestra traducción literal)

¹⁰ Cuando tendré hijos, les enseñaré a jugar fútbol. (Nuestra traducción literal)

“Quando eu *serei* independente financeiramente eu vou gastar menos dinheiro”¹²

Dentro de los resultados obtenidos en datos porcentuales, Carbone (2016) indicó que de los 195 enunciados encontrados, el 46% se manifestó con el imperfecto del subjuntivo en la prótasis, mientras que con la conjunción *se*, el 36% tuvo al tiempo PI en la prótasis, 8% con el futuro del subjuntivo, 5% con otras formas verbales y 5% con futuro del indicativo. En cuanto que los resultados para las formas verbales con el temporal *quando* se tuvo que de los 187 enunciados en el 57% de los casos es usado el futuro del indicativo, el 42% usa el futuro del subjuntivo y el 1% el PI en la prótasis. De su estudio se obtuvieron conclusiones como que existe «[...] um fenômeno de transferência linguística de uma “estrutura parâmetro” na LM [...]»¹³ (Carbone 2016:133). Para la investigadora, los resultados evidenciados en la investigación indicaron la hipergeneralización de reglas, especialmente, la regularización de verbos irregulares al ser empleados en el contexto futuro del subjuntivo, también la transferencia lingüística y las estrategias de aprendizaje fueron reconocidas en el trabajo.

La investigación emprendida por Carbone fue importante en el contexto PLE y dio nuevas luces para el entendimiento de la adquisición-aprendizaje y enseñanza del FS como LE. En contraste con el de Carbone (2016), nuestro trabajo se enfoca en las dos conjunciones más productivas, *quando* y *se* en los textos redactados por los sujetos participantes del estudio y, si bien se propone que existe interferencia en el uso del PI por influencia del español como LM, el punto divergente entre el italiano y el español es la interferencia y uso del PS en lugar del FS en los enunciados redactados por alumnos

¹¹ Cuando concluiré mi tesis, festejaré toda la noche (Nuestra traducción literal)

¹² Cuando yo seré independiente financieramente yo voy a gastar menos dinero (Nuestra traducción literal)

¹³ un fenómeno de transferencia lingüística de una “estructura parámetro” en la LM (Nuestra traducción literal)

hispanohablantes peruanos. Recordemos que en italiano, tal como apuntó Carbone (2016), no hay una correspondencia entre tiempo cronológico y verbal, por ello, en la lengua italiana sí es gramatical usar el futuro simple con la conjunción temporal *quando* y se evidencia una clara interferencia al momento de analizar las producciones de aprendices italianos de PLE. Además, nosotros no proponemos ejercicios controlados, pues consideramos que sería un modo de forzar al estudiante de PLE a dar una respuesta así no la sepa, por lo que podría responder sin recordar el tiempo y modo solicitado o simplemente sin saber necesariamente la respuesta adecuada. Por ese motivo, no empleamos este tipo de ejercicios en nuestra investigación.

CAPÍTULO II

NATURALEZA DEL PROBLEMA: TIEMPO Y MODO EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS

2.1. TIEMPO VERBAL EN LENGUAS PRÓXIMAS

En lenguas provenientes de una misma familia, se presentan tanto divergencias como coincidencias en diferentes aspectos gramaticales. Estas, en parte, dependen de cuán cercanas sean las lenguas en cuestión. Aparte del vocabulario, uno de los puntos que más llaman la atención son los tiempo verbales, precisamente, el tiempo verbal está incluido dentro del denominado tiempo lingüístico¹⁴ y nos permite ampliar la visión del camino que tomó cada lengua en el devenir histórico. Al emplear la noción de **tiempo** entendemos por este tanto la categoría gramatical como «[...] las diferentes formas mediante las cuales una lengua expresa los distintos valores que la categoría gramatical ‘tiempo’ presenta en ella» (Rojo y Veiga 1999:2872).

La forma verbal que estudiamos en esta investigación es el Futuro del Subjuntivo (FS), este tiempo se presenta en algunas lenguas del grupo iberorromance como en el portugués, gallego y español. Según Reis (2014:55), el FS se manifiesta aún en algunos dialectos del Sur italiano y en parte de Rumania¹⁵. Se dice que el aragonés,

¹⁴ En contraposición al *tiempo físico* y al *tiempo cronológico*. Para más información, revisar Rojo y Veiga (1999).

¹⁵ La lengua rumana se divide en cuatro dialectos: el dacorrumano, el macedorrumano o arrumano, el meglenorrumano (llamado también meglenítico o meglenita) y el istrorrumano (Ilari 1999:195).

asturiano antiguo y el dálmata¹⁶ de Veglia y Dasa llegaron a conocer y usar en algún momento el FS (Edelmann 2010:8).

Podemos afirmar, a partir de lo antes mencionado que el FS como forma verbal se encuentra en pleno uso en la lengua portuguesa; sin embargo, se registra el uso de este tiempo verbal también en gallego (Almqvist 2009:18) pero «sobrevive a duras penas en la lengua literaria actual y en ciertos registros formales de la lengua escrita, como por ejemplo, la documentación jurídica y administrativa» (Edelmann 2010:32). Por su parte, Herrero (2006:941) indica que este tiempo es conservado en español y portugués, pero con uso restringido a oraciones subordinadas.

2.1.1. FORMACIÓN Y USO DEL FUTURO DEL SUBJUNTIVO EN EL ESPAÑOL ACTUAL

Tal y como se mencionó antes, el tiempo y modo futuro del subjuntivo en la lengua española ha caído en desuso y se mantiene limitado a contextos específicos: burocráticos y legales, literarios, refranes y locuciones fijadas.

A partir de lo presentado por Lemus (2000), podemos proponer que el morfema del futuro del subjuntivo es *-re*. Veamos algunos ejemplos de verbos en infinitivo y en futuro del subjuntivo:

En verbos de primera conjugación:

- (a) amar (INF)→cantare (FS) (b) saltar (INF)→saltare (FS)

¹⁶ Según Ilari (1999:142), la región balcánica, compuesta por Mesia, Tracia y Dacia, habitada por los antiguos ilirios, habría presentado una notable unidad lingüística prerromana.

En verbos de segunda conjugación:

- (c) comer (INF)→comiere (FS) (d) vender (INF)→vendiere (FS)

En verbos de tercera conjugación:

- (e) salir (INF)→saliere (FS) (f) partir (INF)→partiere (FS)

En los ejemplos (a-f) se observa la formación del FS en verbos de pretérito débil que son los que «presentan el acento en la desinencia» (RAE 2009:39-40). En los verbos pertenecientes a la primera conjugación, ejemplos (a-b), se observa la sufijación simple del morfema de FS sin alterar la vocal temática. Un panorama distinto afrontan los verbos pertenecientes a la segunda, ejemplos (c-d), y tercera conjugación, ejemplos (e-f), se aprecia la diptongación de la vocal temática y luego le sigue la sufijación del morfema de FS. En el Cuadro 1 se resume la formación del FS en los de verbos descritos.

Cuadro 1. Formación del FS en verbos de pretérito débil en el español actual

VERBO	Raíz	Vocal temática	Morfema de FS	FS
1. ^a conjugación amar	am	a	re	amare
2. ^a conjugación temer	tem	ie	re	temiere
3. ^a conjugación salir	sal	ie	re	saliere

Fuente: Elaboración propia

En español, de la misma forma como existen verbos de pretérito débil, existen también los llamados verbos de pretérito fuerte o rizotónicos que no son más que

«algunos verbos [que] conservan del latín un pretérito con acentuación en la penúltima sílaba» (Seco 1973:93). A continuación se enlistan algunos de estos verbos en español.

Cuadro 2. Formación del FS en algunos verbos rizotónicos en el español actual

VERBO	Pret. Perf. Simple Ind.	Raíz	Vocal temática	Morfema de FS	FS
estar	estuve	estuv	ie	re	estuviere
haber	hube	hub	ie	re	hubiere
hacer	hice	hic	ie	re	hiciere
poder	pude	pod	ie	re	puđire
poner	puse	pus	ie	re	pusire
querer	quise	quis	ie	re	quisire
saber	supe	sup	ie	re	supiere
tener	tuve	tuv	ie	re	tuviere
venir	vine	vin	ie	re	viniere
andar	anduve	anduv	ie	re	anduviere
caber	cupe	cup	ie	re	cupiere
traer	traje	traj	e	re	trajere
decir	dije	dij	e	re	dijere
conducir	conduje	conduj	e	re	condujere

Fuente: Elaboración propia

En el Cuadro 2 se observa que los verbos enlistados de pretérito fuerte recurren al pretérito perfecto simple del indicativo en la 1.^a persona singular para la formación del FS. Se aprecia que la vocal temática sufre una diptongación por volverse tónica al sufiarse el morfema de FS. Esto no sucede en los tres últimos verbos presentados (traer,

decir, conducir) por causa de la consonante final de la raíz /x/ no se diptonga la vocal temática (Hualde, Olarrea y Escobar 2001:156).

Sin embargo, no todos los verbos que toman la raíz del pretérito perfecto simple del indicativo como raíz del FS manifiestan la diptongación en la vocal temática, los verbos *dar*, *ver*, *ser*, *ir* son un ejemplo de ello. Veamos el Cuadro 3 que ejemplifica esta situación.

Cuadro 3. Formación del FS a partir del pretérito perfecto simple en el español actual

VERBO	Pret. Perf. Simple Ind.	Raíz	Vocal temática	Morfema de FS	FS
dar	di	d	ie	re	<i>dier^e</i>
ver	vi	v	ie	re	<i>vier^e</i>
ser ir	fui	fu	e	re	<i>fuere</i>

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia en el Cuadro 3 que el verbo *dar* y *ver* tienen como raíz una consonante sin vocal a diferencia de los verbos *ser* e *ir*. Justamente los dos primeros verbos enlistados presentan la diptongación de la vocal temática al volverse tónica al formar el FS.

2.1.2. FORMACIÓN Y USO DEL FUTURO DEL SUBJUNTIVO EN PORTUGUÉS ACTUAL

Al contrario del español, en portugués, el FS se encuentra vigente y es empleado en la vida cotidiana. Los morfemas del subjuntivo en portugués son resumidos por

Kehdi (1990:33) y básicamente son clasificados según se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Morfemas del subjuntivo en portugués basado en Kehdi (1990)

MORFEMAS DEL MODO SUBJUNTIVO	
Presente	-e- (1 ^a conjugación) -a- (2 ^a y 3 ^a conjugación)
Imperfecto	-sse-
Futuro	-r-

Fuente: Adaptado de Kehdi (1990:33)

En el Cuadro 4 se observa que el morfema empleado para el futuro del subjuntivo en portugués es *-r*. Este se manifiesta de diferentes formas en verbos regulares o irregulares. Para Comrie y Holback (1984), la obtención de la base para el FS en portugués se obtiene de la siguiente forma:

The stem of the future subjunctive is found by removing the ending *-am* from the third person plural of the preterite, to which are added the endings singular first person $-\emptyset$, second person *-es*, third person $-\emptyset$, plural first person *-mos*, second person *-des*, third person *-em* (Comrie y Holback 1984:214)

Resulta convincente la propuesta de Comrie y Holmback (1984), dado que la remoción del morfema del pretérito perfecto del indicativo da como resultado la base necesaria para la formación del FS: solo basta con agregar los morfemas de persona y número para obtener el modo y tiempo verbal en cuestión.

2.1.2.1. En verbos regulares

El FS en primera persona singular en los verbos regulares coincide con la forma del infinitivo y del infinitivo personal¹⁷ en la primera persona singular. Solo se distingue al realizar la conjugación en la 1ª persona plural y la 3ª persona plural. El Cuadro 5 ilustra mejor la idea.

Cuadro 5. Comparación del Infinitivo, FS e Infinitivo Personal

Persona y Número	Infinitivo	Futuro del Subjuntivo	Infinitivo Personal
1. ^a y 3. ^a singular			cantar
1. ^a plural	cantar		cantamos
3. ^a plural			cantarem
1. ^a y 3. ^a singular			comer
1. ^a plural	comer		comemos
3. ^a plural			comerem
1. ^a y 3. ^a singular			partir
1. ^a plural	partir		partimos
3. ^a plural			partirem

Fuente: Elaboración propia

Según el Cuadro 5 se evidencia la coincidencia de formas tanto del FS como del infinitivo personal y el infinitivo impersonal. En la 1.^a y 3.^a persona singular en los verbos de las tres conjugaciones **cantar**, **comer** y **partir**, no se marca absolutamente ninguna diferencia entre el infinitivo, el FS y el infinitivo personal. Mientras que en la 1.^a plural, el morfema de persona y número *-mos* marca la diferencia entre el FS,

¹⁷ El infinitivo personal o infinitivo flexionado es un tipo de infinitivo con marcas personales expresas (Figueiredo 2006:136). El infinitivo personal presenta diversos usos y contextos de aparición en la lengua portuguesa, uno de los contextos más conocidos es el exigido antes de una preposición. Ej. “*para sabermos*”. Además, a diferencia del portugués, el infinitivo personal no existe en español. En su lugar, el español emplea la estructura “que + PS”.

infinitivo y el infinitivo personal. Lo mismo ocurre con la 3.^a persona plural, el morfema de persona y número *-em* distingue al infinitivo de la segunda columna del FS e infinitivo personal de la tercera y cuarta columna.

La ambigüedad de formas entre el FS y el infinitivo personal se despeja al tomar un verbo irregular como *ser* sus formas como se muestra en el Cuadro 6 donde se distingue claramente cada una de las tres formas.

Cuadro 6. Comparación del Infinitivo, FS e Infinitivo Personal del verbo *ser*

Persona y Número	Infinitivo	Futuro del Subjuntivo	Infinitivo Personal
1 ^a y 3 ^a singular	ser	for	ser
1 ^a plural		<i>formos</i>	<i>sermos</i>
3 ^a plural		<i>forem</i>	<i>serem</i>

Fuente: Elaboración propia

2.1.2.2. En verbos irregulares

Tanto en los verbos regulares como en los irregulares, FS se obtiene recurriendo a la 3^a persona plural del Pretérito Perfecto Simple del Indicativo.

En el Cuadro 7, se muestran una serie de verbos irregulares que siguen la formación del FS recurriendo al paradigma de formación en la 3.^a persona plural del pretérito perfecto simple del indicativo que luego sufre la caída del morfema *-am*. Luego de haber retirado el morfema *-am* de la base, se agregan los morfemas de persona y número de los demás paradigmas de las otras personas, $-\emptyset$ para la primera y tercera persona singular y *-mos* para la primera persona plural y *-em* para la tercera persona plural.

Cuadro 7. Verbos irregulares que siguen la regla para el FS

Verbo en infinitivo	Pret. Perf. Simple del Indicativo	Futuro del Subjuntivo
ter	tiveram	tiver
estar	estiveram	estiver
fazer	fizeram	fizer
saber	souberam	souber
pôr	puseram	puser
querer	quiseram	quiser
poder	puderam	puder
trazer	trouxeram	trouxer
dizer	disseram	disser
ver	viram	vir
dar	deram	der
ir	foram	for
ser	foram	for
vir	vieram	vier
haver	houveram	houver

Fuente: Elaboración propia

2.2. MODO Y MODALIDAD

Históricamente, siempre se ha discutido cuántos modos tienen las lenguas. Las propuestas son diversas, especialmente por parte de las gramáticas normativas. Incluso se tiene registro de que personajes como Aristóteles y Teofrasto quienes «distinguieron

[...] las *categorías modales* [...] [que] influyeron decisivamente en la confección de las gramáticas del griego, del latín y de las lenguas modernas» (Hernández 1981:9).

Un interesante recuento es el relatado por González (1995) quien señala que a lo largo del tiempo han existido diversas clasificaciones para los modos. Hace mención a Dionisio de Tracia para quien los modos verbales eran el indicativo, imperativo, optativo, subjuntivo e infinitivo; mientras que en el siglo XVIII, con la primera gramática de la Real Academia Española se proponen cuatro modos: indicativo, imperativo, subjuntivo e infinitivo. En contraste, en la versión de 1917 se añade un modo más, el potencial. Ya para el año 1973, la RAE menciona tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo.

Como hemos podido apreciar, los modos verbales en la gramática han ido expandiéndose o reduciéndose para finalmente clasificarse, tanto en portugués como en español, en los siguientes tres: **indicativo, subjuntivo e imperativo**.

Para comprender mejor este apartado es necesario revisar nociones claves como **modo y modalidad**.

2.2.1 MODO

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (2014:1479), se entiende por modo: «Categoría gramatical que se expresa en el verbo mediante flexión, y manifiesta, entre otros valores, la actitud del hablante hacia lo enunciado o la dependencia sintáctica en algunas clases de subordinación». Es decir, el modo verbal es una expresión de la actitud del hablante que se muestra mediante la flexión.

González (1995:182), propone que el modo se concibe como «un problema subjetivo que implica el punto de vista del hablante [...] opera, no sobre hechos en sí, sino sobre la manera como son considerados, reales o mentales».

Perini (1978:20) explica que, de forma tradicional, se ha entendido al modo verbal como «um conjunto de formas, em geral diferenciadas em termos de tempo e aspectos, e que apresentam propriedades distribucionais comuns»¹⁸. Para Perini estas propiedades distribucionales pueden ser de tipo sintáctico o semántico, dado que un grupo de verbos que comparten el mismo modo pueden desenvolverse en uno de estos dos ambientes.

Según la RAE (2009:1866) se sostiene que al ser el modo una manifestación de la modalidad «un rasgo característico del modo es informar sobre la actitud del hablante ante la información suministrada y, en particular, sobre el punto de vista que este sostiene en relación con el contenido de lo que se presenta o se describe».

2.2.2 MODALIDAD

Para los investigadores que a lo largo del tiempo han tenido como eje de estudio el tiempo en las lenguas naturales, el vínculo entre el tiempo verbal y modalidad ha causado que se profundice el estudio de esta. Estas modalidades son parte una lengua, esta a su vez es una expresión del lenguaje humano usado como «instrumento de interação, dotada de intencionalidade, faz-se preciso admitir que todo e qualquer conteúdo proposicional é veiculado de um certo modo [...] isto é, que todo enunciado

¹⁸ Un conjunto de formas, en general diferenciadas en términos de tiempo y aspecto, y que presentan propiedades distribucionales comunes (Nuestra traducción).

apresenta determinado grau de modalização»¹⁹ (Villaça Koch 1986:227). En otras palabras, la modalidad tiene una relación estrecha con la intención comunicativa del hablante, por tanto, la importancia de su estudio es indudable. Si bien es cierto la modalidad es expresada muchas veces en el verbo, no es exclusiva de este, como bien lo señala González (1995:195): «La modalidad caracteriza la frase entera, aunque no haya verbo [...] viene siempre gobernado o regido desde fuera, bien sin posibilidad de alternancia modal, bien con posibilidad de alternancia modal».

Por modalidad, el Diccionario de Lengua Española sostiene que es la «expresión de la actitud del hablante en relación con el contenido de lo que se comunica» (RAE 2009:1477). Varios autores han tratado de definir el concepto y ámbito de la modalidad.

Hernández (1981:10) sostiene que la modalidad:

Es considerada como estructura del contenido de una lengua, como categoría conceptual lógico-pragmática anterior a toda verbalización concreta [y] desde una perspectiva pragmalingüística concebimos la modalidad como estructura pre-verbal, es decir, no ajena a la enunciación lingüística, aunque previa y constitutiva de los actos de producción y recepción del discurso completo.

Apreciamos que para Hernández (1981) la noción de modalidad es anterior a cualquier producción lingüística y se encuentra estrechamente ligada a una perspectiva de tipo pragmático que se vincula con la intencionalidad del agente.

¹⁹ Instrumento de interacción dotado de intencionalidad, es necesario admitir que todo y cualquier contenido proposicional es dirigido de un cierto modo [...] o sea, que todo enunciado presenta determinado grado de modalización. (Nuestra traducción)

Bybee y Fleischman (1999:2) sostienen que la modalidad es «[...] the semantic domain pertaining to elements of meaning that languages express [...] [it] is expressed in language in a variety of ways: morphological, lexical, syntactic, or via intonation. There are not mutually exclusive». Se infiere de lo afirmado por Bybee y Fleischman (1999) que la modalidad no se expresa de la misma forma en todas las lenguas, pues no todas tienen categorías que transmiten modalidad.

Sobre la importancia de la modalidad, Villaça Koch (1986:227) afirma que «as modalidades fazem parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante os enunciados que produz»²⁰. De esta forma se evidencia la importancia que la modalidad presenta, dado que la formación de esta se entiende como «[...] estructura pragmática pre-verbal resultante de un proceso de combinación de propiedades lógicas, pragmático-intencionales y lingüístico-normativas, predicables de las acciones comunicativas en discursos conversacionales» (Hernández 1981:13).

Respecto a los tipos principales de modalidad dentro del discurso, Fleischman (1982:13), sostiene que existen dos clases de modalidad (véase Cuadro 8). La modalidad de tipo **epistémico** se diferencia de la **deóntica**, principalmente, por ser la primera asociada a las creencias sobre hechos posibles, probables o de certeza inferida por parte del hablante y la segunda, por poseer una orientación, ya sea hacia el hablante o hacia el agente evidenciando así un trasfondo normativo o axiológico. Asimismo, la modalidad deóntica se subdivide en **orientada al hablante** y **orientada al destinatario**. El primer subtipo de modalidad deóntica implica la imposición de cualquier tipo de requerimiento o condición hacia el interlocutor, ya sea de posibles hechos relacionados

²⁰ Las modalidades son parte de la actividad ilocucionaria dado que revelan la actitud del hablante ante los enunciados que produce. (Nuestra traducción)

con creencias, probabilidad de acontecimiento de diversas situaciones o la inferencia de hechos. Por otro lado, la modalidad orientada al hablante acarrea la noción la imposición de condiciones y la orientada al agente conduce las nociones de obligación, necesidad y habilidad. En el Cuadro 8, que se muestra a continuación se esquematizan los tipos y subtipos de modalidad según Fleischman (1982:13).

Cuadro 8. Tipos y subtipos de modalidad según Fleischman (1982)

MODALIDAD EPISTÉMICA	MODALIDAD DEÓNTICA
<p>Expresa actitudes de duda, pensamiento, creencia; se refiere a la calificación del hablante de su posición con respecto a la verdad de la proposición.</p>	<p>Expresa actitudes cuya interpretación está fundamentalmente ligada a las nociones de obligación y volición. Existen dos tipos:</p>
<p>Abarca: posibilidad (la proposición puede ser verdadera); probabilidad (hay una gran probabilidad de que la proposición sea verdadera); y certeza inferida (el hablante tiene buenas razones para creer que la proposición es verdadera).</p>	<p>Orientada al hablante: Permite al hablante imponer condiciones al interlocutor, como dar una orden o indicar una ruta de acción. Incluye los actos de habla directivos: <i>orden, prohibición, exhortación y consejo.</i></p> <p>Orientada al destinatario: Es parte del contenido proposicional de la oración, y reporta la existencia de condiciones internas y externas de un agente para la realización de acción descrita en la oración. Incluye: obligación (hay condiciones sociales externas que obliga a un agente a completar la acción predicada); necesidad (hay condiciones físicas que obligan a un agente); habilidad (hay condiciones internas de un agente frente a la acción predicada)</p>

Fuente: Adaptado de Fleischman (1982), citado por Reis (2014:124-125)²¹

²¹ Nuestra traducción.

En el Cuadro 9 se realiza un recuento de las clasificaciones de modalidad, considerando la lógica clásica y la lógica modal, aunque cabe decir que en nuestro trabajo empleamos la segunda.

Cuadro 9. Clasificación de las modalidades según Villaça Koch (1986)

Lógica	Tipo de modalidad	Ámbito	Descripción
Lógica clásica	modalidades dialécticas o aristotélicas	lo necesario lo posible lo contingente lo imposible	Expresan la actitud del locutor en cuanto al valor de verdad de sus enunciados.
	modalidades epistémicas	lo cierto lo excluido lo plausible lo contestable	Giran en torno al conocimiento o creencia que cada locutor tiene o dice tener en relación a los estados de las cosas referidas en su discurso.
Lógicas modales	modalidades deontológicas o deónticas	lo obligatorio lo prohibido lo permitido lo facultativo	Relacionados al comportamiento que se espera del interlocutor frente a determinados estados de las cosas.

Fuente: Adaptación de Villaça Koch (1986)²²

En el Cuadro 9 se logra distinguir una clasificación de la modalidad que difiere de las anteriores formas de organizarla pues prevalece en este cuadro el aspecto comunicativo de enunciador.

²² La traducción es nuestra.

En el Cuadro 10 se logra distinguir una clasificación de la modalidad que difiere de las anteriores formas de organizarla, pues prevalece en este cuadro el aspecto comunicativo de enunciador.

Cuadro 10. Clasificación de las modalidades según Hernández (1981)

Tipo de modalidad	Ámbito	Descripción
Modalidad ilocutiva	Promesa, mandato, ruego, prohibición, afirmación, deseo, etc.	Constituye el fundamento de todo acto de comunicación lingüística.
Modalidad presupositiva	Lo necesario y lo contingente	Opera únicamente sobre la estructura proposicional de un enunciado (referencia y predicación).
Modalidad referencial	Lo real ²³ (actual) Lo no real (potencial)	Atribuye a los predicados las propiedades de lo <i>real</i> y lo <i>no real</i> en diversas dimensiones temporales.
Modalidad conclusiva	Lo puntual Lo no puntual Lo indefinido	Determinación por el hablante de la forma de cumplimiento de una acción terminal (consecuente). Pueda ser <i>anticipada</i> respecto de su conclusividad como puntual, no puntual; o juzgada de cumplimiento indefinido.

Fuente: Adaptación de Hernández (1981)

²³ Hernández (1981:14) aclara que «lo real no se identifica necesariamente con lo fáctico, pues una acción futura (algo que todavía no es) y una acción pasada (algo que ya no es) pueden figurar como efectivamente realizables o potencialmente no realizadas ([...] contrafácticas)».

El Cuadro 11 muestra cuatro tipos de modalidad, a las ya conocidas (epistémica y deóntica) se suman la de capacidad o necesidad y la desiderativa. Estas últimas expresadas mediante verbos concretos.

Cuadro 11. Clasificación de las modalidades según Svobodová (2014)

Tipo de modalidad	Ámbito	Descripción	Ejemplos
Modalidad epistémica	Certeza Posibilidad Probabilidad Duda	Se enlaza con diferentes grados de certeza o con la evaluación de probabilidad acerca del contenido proposicional de la frase.	-Creo que Dios existe. -Es probable que Dios exista. -Es posible que Dios exista. -Pedro duda que Dios exista.
Capacidad o necesidad	Expresada mediante los siguientes verbos: <i>saber, ser capaz, necesitar</i>	Proviene de la capacidad o necesidad interna, psicológica o física, del sujeto de realizar alguna acción.	-Ella es capaz de estudiar todo el curso en un solo día.
Modalidad deóntica	Expresa obligación	Implica un acto de permiso o autorización y de imposición de una obligación.	-Tienes que decirme la verdad. -La profesora permitió que los alumnos hicieran una pausa.
Modalidad desiderativa	Expresa deseo	Está relacionada con la expresión de volición o deseo.	-Quiero pasar las vacaciones en Algarve. -Espero que estés bien.

Fuente: Adaptación de Svobodová (2014)

El Cuadro 12 resume de manera clara las nociones fundamentales para entender el uso de los tiempos verbales con *se* y *quando*; asimismo, se destaca la diferencia entre la aserción **realis** y la **irrealis**, siendo la primera entendida como verdadera por el hablante y la segunda como posible, probable, incierta, deseada, no deseada o necesaria.

Cuadro 12. Modalidad, presuposición y aserciones según Reis (2010)

<p><i>Presuposición:</i> La presuposición es entendida como verdadera, inclusive por definición, concordancia previa, convención generalmente compartida, por ser obvia a todos los presentes en la situación de habla, o por haber sido enunciada previamente por el hablante y no contestada por el oyente.</p>	<p><i>Aserción realis:</i> La proposición es fuertemente afirmada como verdadera. Pero la respuesta por parte del oyente es apropiada, aunque el hablante disponga de evidencia o de otras bases fuertes para defender su fuerte creencia.</p>
<p><i>Aserción negativa:</i> La proposición es fuertemente afirmada como falsa, pero comúnmente en contradicción a las creencias explícitas o asumidas por el oyente. Una respuesta del oyente es anticipada y el hablante dispone de evidencias o de otras bases para reforzar su fuerte creencia.</p>	<p><i>Aserción irrealis:</i> La proposición es nítidamente afirmada como posible, probable o incierta (submodos epistémicos), obligatoria, deseada o indeseada (submodos deónticos). Pero el hablante no está listo para reforzar la afirmación con evidencias o otras bases fuertes: la respuesta del oyente es recibida rápidamente, esperada o solicitada.</p>

Fuente: Reis (2010:51)

2.2.3 OPOSICIONES Y ALTERNANCIAS MODALES

Como se vio al comenzar este capítulo, la modalidad se puede expresar en cualquier parte del enunciado sin ser necesario que exista un verbo, dado que esta puede transmitirse mediante cualquier tipo de categoría que no necesariamente llevan únicamente la carga de modalidad. Asimismo, dentro del rango de modalidad, se encuentran los modos que, como bien ya mencionamos, tanto en portugués como en español son el indicativo, subjuntivo e imperativo. Se presenta, a continuación, el paradigma verbal de un verbo regular en español y portugués empleado en la actualidad. Finalmente la comparación entre ambos se establece en el Cuadro 15.

En los Cuadros 13 y 14 son mostrados los paradigmas de conjugación en español y portugués mientras que en el Cuadro 14 se muestra la comparación en cuanto a tiempos y modos verbales en ambas lenguas. Uno de los aspectos que resaltan más a simple vista en el modo indicativo es la ausencia del **pretérito mais-que-perfeito simples** en español, dado que en esta lengua solo existe el **pretérito pluscuamperfecto** que equivale al **pretérito mais-que-perfeito composto** y al **pretérito-mais-que-perfeito simples** en portugués. Otro detalle resaltante es la falta del *pretérito anterior* en lengua portuguesa. Respecto al modo subjuntivo se destaca la correspondencia en todas las formas en ambas lenguas. De la misma manera, llama la atención que en español exista el **infinitivo simple** y **compuesto** mientras que en portugués se tenga el **infinitivo impessoal** y **pessoal**, simple y compuesto.

Cuadro 13. Paradigma verbal del verbo *cantar* en portugués

INDICATIVO		
Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
eu canto ele/ela/você canta nós cantamos eles/elas/ vocês cantam	eu cantei ele/ela/você cantou nós cantámos eles/elas/vocês cantaram	eu cantava ele/ela/você cantava nós cantávamos eles/elas/vocês cantavam
Prerito Mais-Que-Perfeito	Futuro	
eu cantara ele/ela/você cantara nós cantáramos eles/elas/vocês cantaram	eu cantarei ele/ela/você cantará nós cantaremos eles/elas/vocês cantarão	
SUBJUNTIVO		
Presente	Pretérito Imperfeito	Futuro
que eu cante que ele/ela/você cante que nós cantemos que eles/elas/vocês cantem	que eu cantasse que ele/ela/você cantasse que nós cantássemos que eles/elas/vocês cantassem	se eu cantar se ele/ela/você cantar se nós cantarmos se eles/elas/vocês cantarem
INFINITIVO		
Personal	Impersonal	
eu cantar ele/ela/você cantar nós cantarmos eles/elas/vocês cantarem	cantar	
CONDICIONAL		
eu cantaria ele/ela/ você cantaria nós cantaríamos eles/elas/vocês cantariam		
IMPERATIVO		
cante ele/ela/você cantemos nós cantem eles/elas/vocês		
GERÚNDIO		
cantando		
PARTICÍPIO PASSADO		
cantado		

Fuente: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa²⁴ (2008-2013)

²⁴ Recuperado el 20 de marzo de 2017 de: <https://www.priberam.pt/dlpo/Conjugar/cantar>

Cuadro 14. Paradigma verbal del verbo *cantar* en español²⁵

INDICATIVO		
Presente	Pretérito Perfecto Simple/Pretérito	Pretérito Imperfecto/Copretérito
yo canto tú cantas él/ella/usted canta nosotros/nosotras cantamos ellos/ellas/ustedes cantan	yo canté tú cantaste él/ella/usted cantó nosotros/nosotras cantamos ellos/ellas/ustedes cantaron	yo cantaba tú cantabas él/ella/usted cantaba nosotros/nosotras cantábamos ellos/ellas/ustedes cantaban
Futuro Simple/ Futuro		
yo cantaré tú cantarás él/ella/usted cantará nosotros/nosotras cantaremos ellos/ellas/ustedes cantarán		
SUBJUNTIVO		
Presente	Pretérito Imperfecto/Copretérito	Futuro Simple
yo cante tú cantes él/ella/usted cante nosotros/nosotras cantemos ellos/ellas/ustedes canten	yo cantara/cantase tú cantaras/cantases él/ella/usted cantara/cantase nosotros/nosotras cantáramos/cantásemos	yo cantare tú cantares él/ella/usted cantare nosotros/nosotras cantáremos ellos/ellas/ustedes cantaren
INFINITIVO		
cantar		
CONDICIONAL SIMPLE/ POSPRETÉRITO		
yo cantarí tú cantarías él/ella/usted cantarí nosotros/nosotras cantaríamos ellos/ellas/ustedes cantarían		
IMPERATIVO		
tú canta usted cante ustedes canten		
GERUNDIO		
cantando		
PARTICIPIO PASADO		
cantado		

Fuente: Diccionario de la lengua española²⁶ (2017)

²⁵ De acuerdo con el dialecto limeño

²⁶ Recuperado el 20 de marzo de 2017 de: <http://dle.rae.es/?id=7BVjXzX>

Cuadro 15. Cuadro comparativo de paradigmas verbales en español y portugués

MODO INDICATIVO	
PORTUGUÉS	ESPAÑOL
1. Presente: canto	1. Presente: canto
2. Pretérito imperfecto: cantava	2. Pretérito imperfecto ²⁷ : cantaba
3. Pretérito perfeito simples: cantei	3. Pretérito perfecto simple o pretérito indefinido: canté
4. Pretérito perfeito composto: tenho cantado	4. Pretérito perfecto compuesto ²⁸ : he cantado
5. Pretérito mais-que-perfeito simples: cantara	5. y 6. Pretérito pluscuamperfecto ²⁹ : había cantado
6. Pretérito mais-que-perfeito composto: tinha cantado	
7. —	7. Pretérito anterior ³⁰ : hube cantado
8. Futuro do presente simples: cantarei	8. Futuro imperfecto: cantaré
9. Futuro do presente composto: terei cantado	9. Futuro perfecto: habré cantado
10. Futuro do pretérito simples: cantaria	10. Condicional simple ³¹ : cantaría
11. Futuro do pretérito composto: teria cantado	11. Condicional compuesto ³² : habría cantado

MODO SUBJUNTIVO	
PORTUGUÉS	ESPAÑOL
1. Presente: cante	1. Presente: cante
2. Pretérito imperfecto: cantasse	2. Pretérito imperfecto: cantara o cantase

²⁷ Llamado también *copretérito*

²⁸ Llamado también *antepresente*

²⁹ Llamado también *antecopretérito*

³⁰ Llamado también *antepretérito*

³¹ Llamado también *potencial simple* o *pospretérito*

³² Llamado también *potencial compuesto* o *antepospretérito*

3. Pretérito perfeito composto: tenha cantado	3. Pretérito perfecto compuesto: haya cantado
4. Pretérito mais-que-perfeito composto: tivesse cantado	4. Pretérito pluscuamperfecto ³³ : hubiera o hubiese cantado
5. Futuro simples: cantar	5. Futuro imperfecto ³⁴ : cantare
6. Futuro composto: tiver cantado	6. Futuro perfecto ³⁵ : hubiere cantado

MODO IMPERATIVO

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
1. Presente afirmativo: canta	1. Presente afirmativo: canta
2. Presente negativo: não cante	2. Presente negativo: no cantes

FRASES NOMINALES

PORTUGUÉS	ESPAÑOL
1. Infinitivo impessoal: cantar	1. Infinitivo simple: cantar
2. Infinitivo impessoal composto ³⁶ : ter/haver cantado	2. Infinitivo compuesto: haber cantado
3. Infinitivo pessoal simples: cantare	3. —
4. Infinitivo pessoal composto: ter cantado	4. —
5. Gerúndio simples: cantando	5. Gerundio simple: cantando
6. Gerúndio composto: tendo ou havendo cantado	6. Gerundio compuesto: habiendo cantado
7. Particípio: cantado	7. Participio: cantado

Fuente: Adaptado de Oliveira (2004: 253)

³³ Llamado también *antepretérito*

³⁴ Llamado también *futuro simple*

³⁵ Llamado también *antefuturo*

³⁶ El *Infinitivo impessoal composto* fue agregado por nosotros al cuadro original de Oliveira (2004)

Tradicionalmente, ha existido una oposición modal entre el indicativo y el subjuntivo: precisamente, la aserción **realis** estaba asociada al modo indicativo; mientras que la **irrealis**, al modo subjuntivo. González (1995:190) sostiene que el indicativo es «[...] el modo de la factualidad y de la imposición objetiva de los fenómenos [...] por esa razón aparece con condiciones reales («Si llueve, no voy»)), por su parte dicho autor concibe al subjuntivo como «[...] el modo de la virtualidad, de lo hipotético, de la valoración subjetiva de la realidad». Sin embargo, no todo es tan tajante, González (1995:191) sostiene que no se puede ser tajante al momento de asignar la modalidad a cada modo, pues, a pesar de que el modo indicativo se asocia a la modalidad *realis*, este «puede expresar lo eventual».

Mithun (1999:173) explica la distinción entre **realis** e **irrealis**, indicando que la diferencia radica en que «the realis portrays situations as actualized, as having occurred or actually occurring, knowable through direct perception. The irrealis portrays situations as purely within the realm of thought, knowable only through imagination»³⁷.

Si bien existe en teoría un tipo de oposición entre los modos indicativo y subjuntivo, autores como Veiga (2006) y Gallegos-Shibya (2014) señalan que en español se ha producido un sincretismo de estos dos modos verbales en contextos de prótasis condicionales y explican este cambio diacrónico del español (cantare>canto) porque estas formas verbales tienen en común la «[...] significación no irreal [...] en otras palabras [...] la oposición no irreal/irreal se halla neutralizada» Gallegos-Shibya (2014:141).

Czopek (2012:175) resume en el Cuadro 17 las modalidades, las formas temporales de modo con su equivalencia en español y portugués.

³⁷ *Realis* retrata situaciones como actualizadas, como habiendo ocurrido o realmente ocurriendo, cognoscibles a través de percepción directa y el *irrealis* retrata situaciones como puramente dentro del reino del pensamiento, cognoscible sólo a través de la imaginación (Nuestra traducción)

Cuadro 16. Modalidades y forma modal y temporal en español y portugués

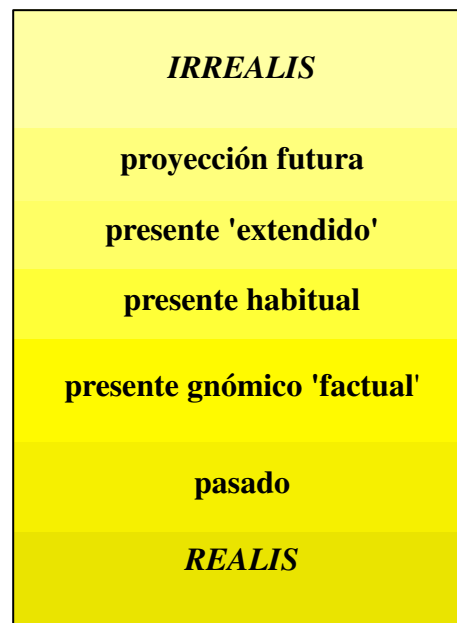
Tipo de condición	Formas modales y temporales posibles	Valores en español	Valores en portugués
Real	Presente del indicativo (presente)	Habitual, siempre verdadero	Habitual, siempre verdadero
	Presente del indicativo (futuro)	Muy probable, realizable	—
	Presente del subjuntivo (futuro)	Muy probable, realizable	Muy probable, realizable
	Futuro del subjuntivo (futuro)	Realizable y posible	Muy probable, realizable
Eventual	Imperfecto del subjuntivo (presente)	Poco probable, hipotético, difícilmente realizable	Poco probable, hipotético, difícilmente realizable
	Imperfecto del subjuntivo (futuro)	Más probable pero, aun así, dudoso o difícilmente realizable	Más probable pero, aun así, dudoso o difícilmente realizable
Irreal	Pretérito imperfecto/copretérito del subjuntivo (pasado)	Irrealizable, de probabilidad negativa, contrafactual	Irrealizable, de probabilidad negativa, contrafactual

Fuente: Adaptado de Czopek (2012:175)

Para complementar las nociones mostradas en los cuadros de esta sección, se recurre a la atribución de valores realizada por Reis (2014:158-9), presentados en la Figura 1, en la que clasifica las construcciones en [+irrealis] o de **proyección futura**, para aquellas que predicen o afirman un hecho en el futuro y se encuentran en relación

de predicción, intención o planes y generalmente están asociadas con elementos que transmiten la idea de futuridad, tales como las conjunciones *se* o *quando*; [*irrealis*] o de **presente que se extiende al futuro**, para construcciones en las que coexisten aserciones referidas al presente y al futuro en el mismo contexto; [*realis-irrealis*] **inherentes a la noción de habitualidad** o **factuales** relacionadas con enunciados que emplean tanto lo *realis* como *irrealis*; y, finalmente, [+ *realis*] cuenta con aserciones de tipo *realis*, enunciados factuales de pasado.

Figura 1. Gradiente (*ir*)*realis* según Reis (2014)



Fuente: Adaptado de Reis (2014:162)

Reis (2010; 2014) propone algunos ejemplos para ilustrar los contextos:

[+ *irrealis*] de predicción:

A partir do momento que *tiver* esse desenvolvimento todo aí, vai acontecer que todo mundo vai ter seu emprego. (Reis 2014:160)

[A partir del momento que *tuviere* todo ese desarrollo, va a suceder que todo el mundo va a tener su empleo]

[+ *irrealis*] de planes/intención:

Se Deus me *der* vida e saúde, eu não vou ficar, né? (Reis 2014:160)

[Si Dios me *diere* vida y salud, yo no voy a estar ¿no?]

Não, eu pretendo assim, quando me aposentar, viajar um pouco, não tem? (Reis 2010:90)

[No, yo pretendo, cuando me *jubilare*, viajar un poco, ¿no?]

[*realis-irrealis*] de presente extendido:

A morte do siri é igual o peixe. Se ele *ficar* fora da água, mesma coisa que nós. Se tu *entrares* dentro de uma piscina, te apagas.³⁸ (Reis 2010:86)

[La muerte del cangrejo es igual a la del pez. Si él se *quedare* fuera del agua, la misma cosa que con nosotros. Si tú *entrares* dentro de una piscina, te ahogas]

[+ *realis*] de presente gnómico:

Dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço. (Reis 2010:88)

[Dos cuerpos no ocupan el mismo lugar en el espacio]

³⁸ El estudio de Reis (2010) se realizó empleando un corpus obtenido del VARSUL que es un banco de datos lingüístico de la región sur de Brasil donde es más frecuente el uso de “tu” en lugar de “você”. Por ese motivo, el verbo en negrita es “entrares” y no “entrar”.

[+ *realis*] de pasado:

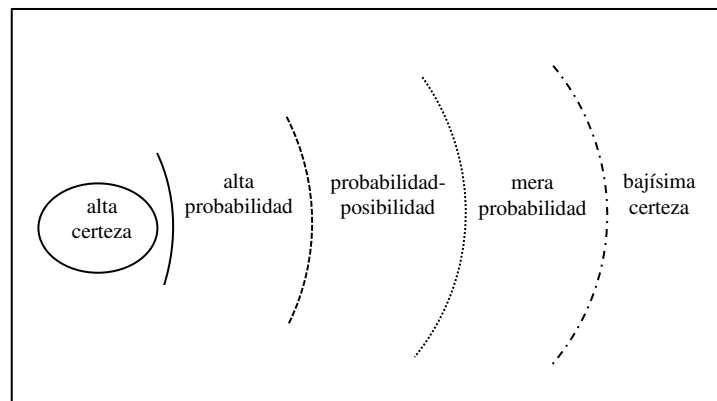
Trazia um potezinho de mel, que seja lá o que *for*. Mas mel puro. (Reis 2014:16)

[*Traía* un potecito de miel, quien sabe lo que *fuere*, pero era miel pura]

Para Reis (2014:142) hablar de los tiempos y modos futuros implica la copresencia de tiempo y modalidad que están intrínsecamente relacionados con la proyección hipotética resultante de la interacción pragmática del enunciador con el mundo.

Basándose en la escala de certeza elaborada por Givón (2001), Reis (2010) recrea una escala de certeza epistémica para el portugués:

Figura 2. Escala de certeza para futuro e irrealis



Fuente: Adaptado de Reis (2010:123)

Alta certeza: Amanhã, eu *vou comprar* o livro (Reis 2010:123)

[Mañana *voy a comprar* el libro]

Alta probabilidad: Amanhã, quando eu *sair*, eu vou comprar o livro (Reis 2010:124)

[Mañana, cuando yo *saliera*, voy a comprar el libro]

Probabilidad-posibilidad: Amanhã, se eu *sair*, eu vou comprar o livro (Reis 2010:124)

[Mañana, si yo *saliera*, voy a comprar el libro]

Mera possibilidade: Talvez amanhã eu *compre* o livro (Reis 2010:124)

[Tal vez mañana yo *compre* el libro]

Bajísima certeza: Se eu *saisse* amanhã, eu compraria o livro (Reis 2010:124)

[Si yo saliese/saliera mañana, compraría el libro]

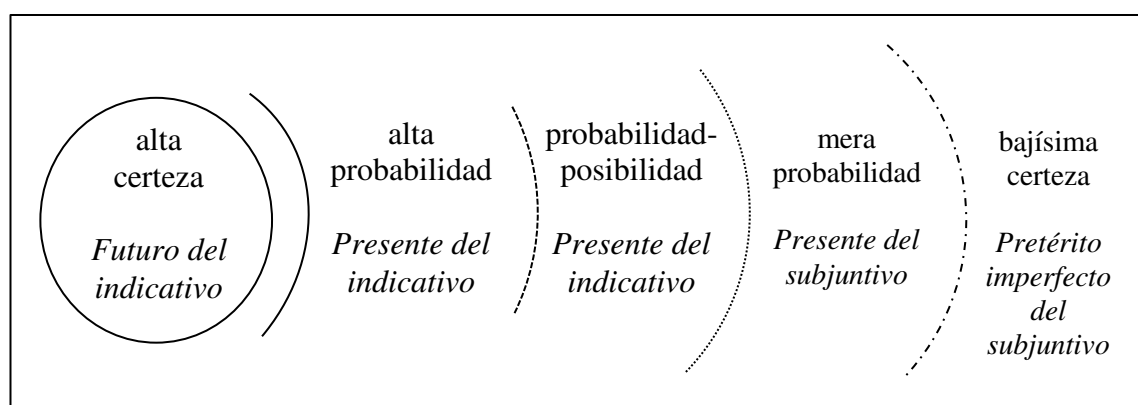
Se observa en los ejemplos tomados de Reis (2010), el futuro del indicativo es usado para mostrar la noción de alta certeza dentro del enunciado, mientras que el FS en el verbo principal de las oraciones temporales con *quando* muestra una alta probabilidad. El FS en las oraciones condicionales con *se* demuestra probabilidad o posibilidad enunciada. El uso del PS se relaciona directamente con la noción de mera posibilidad y, finalmente, el pretérito imperfecto del subjuntivo transmite la idea de bajísima certeza de la enunciación.

En español, la **alta certeza** estará ligada, al igual que en portugués, al futuro del indicativo simple o en perífrasis, la **alta probabilidad** al PI en oraciones temporales, la **probabilidad-posibilidad** se expresa en oraciones condicionales con el verbo principal

en PI, la **mera posibilidad** se expresa con el PS y adverbios o elementos transmisores de modalidad, y la **bajísima certeza** con el pretérito imperfecto del subjuntivo.

En esta sección se ha reunido las principales propuestas de clasificación de las modalidades, resaltando las nociones de condición en español y portugués con PI con un hecho verdadero con forma habitual en contraste con la condición real en el PI con noción de futuro que presenta el valor de probabilidad y realizable. En contraposición, en portugués se emplea el FS para expresar la noción de probabilidad y realización en el futuro. Por su parte, una coincidencia en el modo y tiempo en las dos lenguas emparentadas, portugués y español, es la que se observa en el uso del pretérito imperfecto del subjuntivo que expresa la modalidad irreal con proyección pasada que denota irrealidad o contrafactualidad. Finalmente, observamos la distribución del imperfecto del subjuntivo con valor en el presente y en el futuro, pero su uso implica la noción de poca probabilidad en la realización para la noción de presente y duda en un hecho de difícil acontecimiento en el futuro. En la Figura 3 se resumen la escala de certeza en español por inferencia al trabajo de Givón (2001) y Reis (2010):

Figura 3. Escala de certeza en español



Fuente: Elaboración propia

2.3. DIACRONÍA DEL FUTURO DEL SUBJUNTIVO

2.3.1. LOS ORÍGENES: ¿*FUTURUM EXACTUM* O *PERFECTO DEL SUBJUNTIVO LATINO*?

Los investigadores dedicados a rastrear el origen del FS han propuesto tres principales hipótesis sobre su nacimiento que dataría «[...] a partir de uma velha forma de futuro do latim arcaico (anterior a 75 a.C.)»³⁹ (Reis 2014:56).

La primera hipótesis es que el FS proviene del *futurum exactum*, también conocido como futuro perfecto del indicativo; la segunda hipótesis indica que se formó a partir del perfecto del subjuntivo latino y la tercera hipótesis defiende la idea de que el FS nace de la fusión del *futurum exactum* y del perfecto del subjuntivo del latín. Incluso podríamos nombrar una cuarta hipótesis: la idea del FS como una mezcla de tres formas verbales, a saber, el imperfecto del subjuntivo, el *futurum exactum* y el perfecto del subjuntivo del latín.

Si bien se han hecho esfuerzos para rescatar, recuperar y analizar pruebas documentadas del «[...] cruce de los dos paradigmas, es muy polémica la cuestión de si el futuro simple de subjuntivo castellano procede del primero, del segundo o de la confusión de los dos» (RAE 2009:1810).

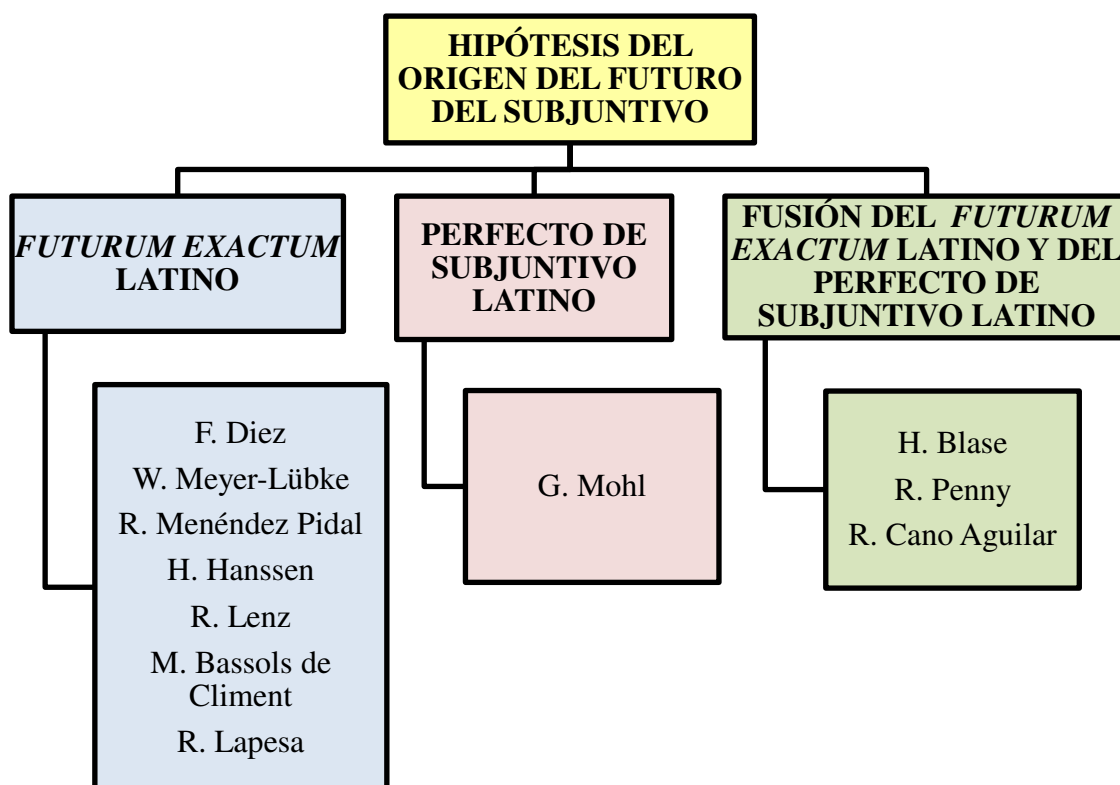
Bien lo resume Reis (2014) al afirmar que el FS es «[...] apenas uma modificacão de um tempo verbal já existente no latim arcaico, não padrão, falado principalmente em regiões do Sul da Itália»⁴⁰ (Reis 2014:66).

³⁹ A partir de una vieja forma de futuro del latín arcaico (anterior a 75 a.C.) (Nuestra traducción)

⁴⁰ A penas una modificación de un tiempo verbal ya existente en el latín arcaico no patrón hablado principalmente en las regiones del sur de Italia. (Nuestra traducción)

La primera hipótesis, al igual que la tercera, se apoya en argumentos de tipo fonético y semántico entre las formas verbales. Mientras tanto, la tercera hipótesis se basa en argumentos fonéticos entre el perfecto del subjuntivo latino y el FS español, finalmente, la cuarta hipótesis toma como eje la casi exactitud entre los tiempos mencionados, Edelmann (2010:10-12).

Cuadro 17. Tres principales hipótesis del origen del FS e investigadores que las apoyan



Fuente: Adaptado de Álvarez (2001:17-20)

En el Cuadro 17 se anotan algunos de los principales investigadores y las posturas que tomaron frente al origen del FS. No se nombran a todos los investigadores pero sí a los mencionados por Álvarez (2001) y a partir de ello nos permitimos agregar a otros conforme investigábamos más sobre las hipótesis del origen del FS.

Luego de ver algunas de las hipótesis sobre el surgimiento del FS, presentamos un cuadro con algunos verbos de diferentes conjugaciones latinas y los tiempos futuro perfecto, imperfecto y perfecto del modo indicativo y algunos del subjuntivo para ver la similitud entre ellos. A partir de la discusión reseñada por distintas consideraciones de índole diacrónica se toma la postura de Diez.

Cuadro 18. Algunos verbos latinos en *futurum exactum*, perfecto e imperfecto del subjuntivo.

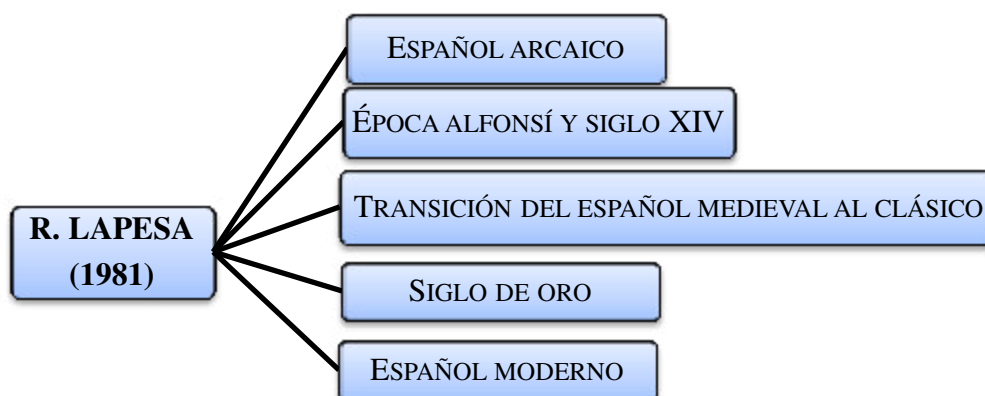
	ESSE (ser, estar)	AMĀRE (amar)	MONĒRE (advertir)
	fuĕro <i>yo habré sido,</i>	amāvĕrō <i>yo habré</i>	monuĕro <i>habré</i>
<i>Futurum exactum</i>	<i>estado</i>	<i>amado</i>	advertido
	fuĕris	amavĕris	monuĕris
(Futuro perfecto del ind.)	fuĕrit	amavĕrit	monuĕrit
	fuerĭmus	amavĕrĭmus	monuerĭmus
	fuerĭtis	amavĕrĭtis	monuerĭtis
	fuĕrint	amavĕrint	monuĕrint
	fuĕrim <i>yo haya sido, estado</i>	amavĕrim <i>yo haya</i>	monuĕrim <i>haya</i>
	fuĕris	amavĕris	monuĕris
Perfecto del subj.	fuĕrit	amavĕrit	monuĕrit
	fuerĭmus	amavĕrĭmus	monuerĭmus
	fuerĭtis	amaverĭtis	monuerĭtis
	fuĕrint	amavĕrint	monuĕrint
	essem <i>yo fuera, sería, fuese</i>	amārem <i>yo amara, amaría</i>	monĕrem <i>yo advertiera, advertiría,</i>
Imperf. del subj.	esses	amāres	<i>advertiese</i>
	esset	amāret	monĕres
	essĕmus	amarĕmus	monĕeret
	essĕtis	amarĕtis	monerĕmus
	essent	amārent	monerĕtis
			monĕrent

Fuente: Adaptado de Fiol (1999:54-69)

2.3.2. EL FUTURO DEL SUBJUNTIVO EN EL ESPAÑOL ANTIGUO

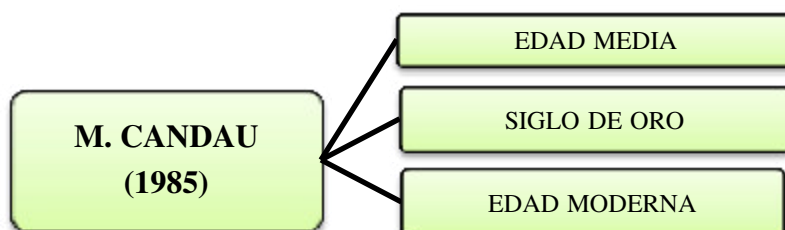
La formación del español se dio a través de muchos siglos y han sido varios los hispanistas y filólogos que han presentado periodizaciones del español. Es importante saber los periodos establecidos por los investigadores porque buscamos mostrar cómo se manifestaba el FS en el español antiguo. Por ello, antes de establecer qué años abarca el español antiguo veremos la clasificación de autores como Lapesa (1981), Candau (1985), Cano Aguilar (1988), Keniston (1937) y Eberenz (1991).

Cuadro 19. Periodización del español según Lapesa (1981)



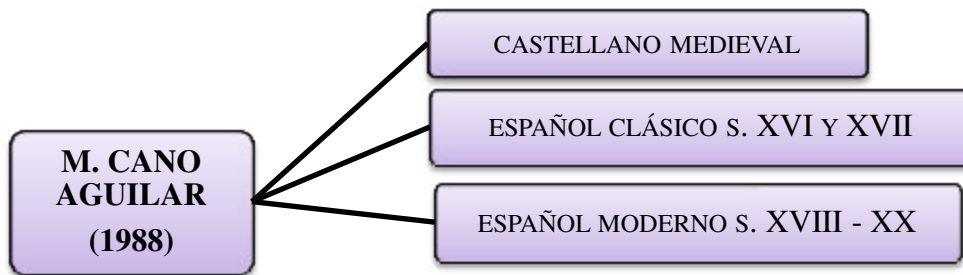
Fuente: Lapesa (1981)

Cuadro 20. Periodización del español según Candau (1985)



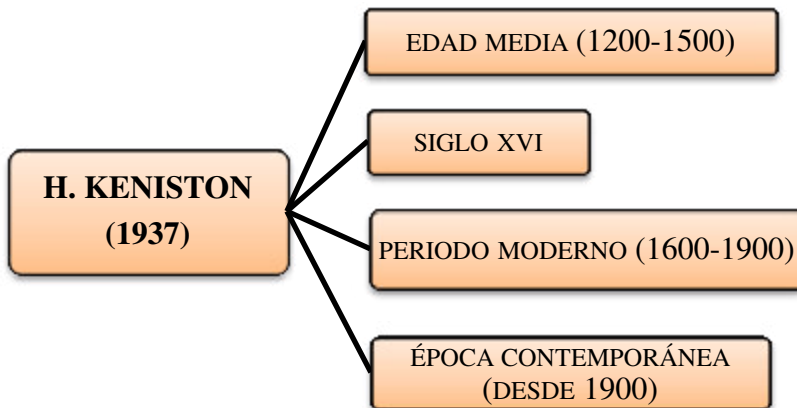
Fuente: Candau (1985)

Cuadro 21. Periodización del español según Cano Aguilar (1988)



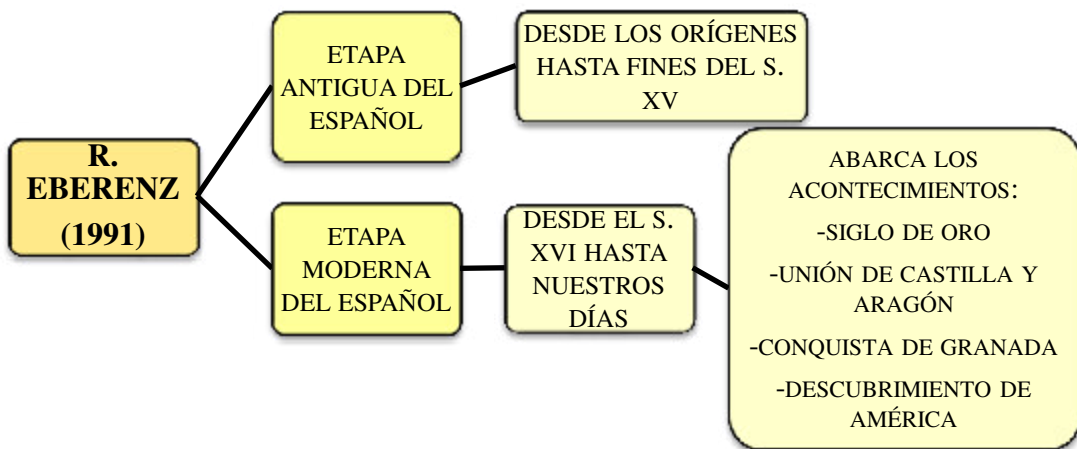
Fuente: Cano Aguilar (1988)

Cuadro 22. Periodización del español según Keniston (1937)



Fuente: Keniston (1937)

Cuadro 23. Periodización del español según Eberenz (1991)



Fuente: Eberenz (1991:80)

En los Cuadros (19-23) observamos las divisiones temporales que los investigadores plantearon para la evolución histórica del español desde que se tuvieron los primeros indicios del dialecto castellano, más o menos por el siglo IX o X en los valles localizados al noreste de Burgos, (Cano Aguilar 1992:15; Seco 1996:58).

Los ejemplos que mostramos como parte del español antiguo⁴¹ son aquellos comprendidos desde la formación del castellano hasta el siglo XVII que es un tiempo considerado por la mayoría de autores como un castellano no contemporáneo o no moderno.

Hemos presentado las principales hipótesis sustentadas por los más importantes hispanistas y filólogos concernientes al FS; sin embargo, debemos mencionar también que a partir del siglo XVI es detectado «[...] un debilitamiento en la utilización del futuro de subjuntivo» (Herrero 2006:942). No obstante, a pesar de la disminución abismal del uso del FS, «[...] su uso seguirá manteniéndose con fuerza a lo largo del [siglo] XVII y XVIII» (Herrero 2006:944). Dentro de las causas de la cada vez menor preferencia por el uso del FS, Lapesa (2000), citado por Edelmann (2010:16), indica que una de las causas sería que el FS proviene en su origen de un indicativo latino y que el FS puede ser reemplazado con el presente del subjuntivo.

La evolución del FS a través del tiempo desde el latín clásico hasta el español moderno ha sido resumida por Penny (1988) en dos cuadros que mostramos a continuación. En el Cuadro 19 describe el proceso histórico del FS en verbos de primera conjugación mientras que el Cuadro 20 lo explica en verbos de segunda y tercera conjugación.

⁴¹ Según narra Seco (1996:58-65), el castellano alcanza el estatus de lengua culta en el reinado de Alfonso X, el sabio (1252-1284), dado que ese rey medieval de Castilla y León permite que las producciones, ya sea literarias o científicas, que se daban dentro de su corte se escriban en castellano y no en latín, lengua culta de Europa por excelencia. A este periodo de reinado se le llama la época alfonsí.

Cuadro 24. Evolución del FS en verbos de la primera conjugación

Latín clásico	Latín hispánico	Español medieval	Español moderno
CANTĀVERŌ, -IM	CANTĀRŌ, -IM	<i>cantaro/ -r(e)</i>	<i>cantare</i>
CANTĀVERĪS	CANTĀRĪS	<i>cantares</i>	<i>cantares</i>
CANTĀVERIT	CANTĀRIT	<i>cantar(e)</i>	<i>cantare</i>
CANTĀVERĪMUS	CANTĀRĪMUS	<i>cantáremos</i>	<i>cantáremos</i>
CANTĀVERĪTIS	CANTĀRĪTIS	<i>cantáredes</i>	<i>cantareis</i>
CANTĀVERINT	CANTĀRINT	<i>cantaren</i>	<i>cantaren</i>

Fuente: Penny (1998:199)

Cuadro 25. Evolución del FS en verbos de la segunda y tercera conjugación

Latín clásico	Latín hispánico	Español medieval	Español moderno
DORMĪVERŌ, -IM	DORMĪERŌ, -IM	<i>durmiero/ -r(e)</i>	<i>durmiere</i>
etc.	etc.	<i>dormiero/ -r(e)</i>	etc.
		etc.	

Fuente: Penny (1998:200)

A continuación mostraremos algunos ejemplos del FS en el español antiguo, exactamente Siglo de Oro español (s. XVII y s. XVIII):

-Si acaso *enviudares* (cosa que puede suceder), y con el cargo mejorares de consorte...

RAE (1979:481)

-Cuando *pudiere* y *debiere* tener lugar la equidad, no cargues todo el rigor de la ley al delincuente. RAE (1979:481).

-Al culpado que **cayere** debajo de tu jurisdicción... muéstratele piadoso y clemente.
RAE (1979:481-482).

-Quered vos de mí lo que **quisiereis** querer, que eso quiero, pues está todo mi bien en contentaros. Y si Vos, Dios mío, **quisiereis** contentarme a mí, cumpliendo todo lo que pide mi deseo, veo que iría perdida. Criado de Val (1969:246).

-En verdad te digo que todo aquello que la mujer del juez **recibiere**, ha de dar cuenta el marido en la residencia universal, donde pagará con el cuatro tanto en la muerte las partidas de que no se **hubiere hecho** cargo en la vida. (RAE 1979:482).

Como se plantea en los ejemplos citados, el FS era muy usado, tanto el perfecto como el imperfecto, con oraciones relativas, condicionales y temporales, lugar ahora ocupado por el presente del indicativo y el presente del subjuntivo como bien lo expresa Penny (1998):

Hasta tiempos recientes, el español suponía también de un futuro perfecto de subjuntivo. Este tiempo tuvo sus orígenes en una combinación del futuro de subjuntivo del verbo auxiliar [...] y el participio del verbo conjugado. En los últimos siglos, el descendiente de aquella estructura de carácter perfectivo (*hubiere cantado*) ha sufrido el mismo destino que su equivalente imperfectivo y se ha visto reemplazado por el pretérito perfecto de indicativo o de subjuntivo (Penny 1998:200)

2.3.3. EL FUTURO DEL SUBJUNTIVO EN EL ESPAÑOL ACTUAL

A pesar de ser considerada una forma caída en desuso y hasta arcaica, existen datos que permiten sustentar la sobrevivencia del FS en ciertas zonas de habla hispana. Las zonas donde sobreviviría este tiempo y modo verbal en Europa son las islas canarias de La Palma y Tenerife, mientras que en América se encuentra en algunas partes de Puerto Rico, Santo Domingo, Venezuela y Jalisco (Edelmann 2010:17).

En las gramáticas de español se indica que existen dos FS, uno es el futuro perfecto, también conocido como simple, y el otro el imperfecto, conocido también como compuesto. Uno de los más renombrados gramáticos del español apunta lo siguiente:

El futuro imperfecto —hablare—expresa una acción acabada, en presente o en futuro: **si alguien dudare del cumplimiento de esta promesa, yo le convenceré de su error**. El **dudar** se refiere al momento actual o al futuro, por cuanto, acabada de hacer la promesa, no puede referirse la duda al pasado. Es tiempo poco usado: su sentido hipotético va olvidándose poco a poco. [Por su parte,] el futuro perfecto enuncia el hecho futuro como acabado con relación a otro futuro: **si para Navidad no hubiere vuelto, no me esperéis**. El **volver** es pasado y consumado respecto del futuro expresado por la Navidad⁴². (Seco 1973:72)

Por otro lado, la RAE (1979) expresa que mientras «el futuro simple de subjuntivo enuncia el hecho como no acabado, y siempre como contingente [...], el futuro perfecto expresa acción acabada y contingente», RAE (1979:481-482).

De tal forma ha sido ejemplificado y reafirmado por diversos estudiosos, quienes argumentan que el futuro del subjuntivo se halla circunscrito a proverbios, refranes,

⁴² Énfasis en negrita nuestro.

frases hechas y contextos literarios y solemnes, como juramentaciones en las que se enuncia “Jura por Dios y por la Patria, si así **fuere** que Dios y la Patria os premie, sino, os lo demande”. Debido a la decadencia de su uso, este tiempo y modo en español es considerado un arcaísmo gramatical (Rojo y Veiga 1999:2922); sin embargo, para autores como Edelmann (2010) el FS es un tiempo y modo que se mantiene en uso en el lenguaje jurídico-administrativo y puede observarse en leyes normas, decretos, entre otros.

Un ejemplo muy concreto de FS es el escrito de la Constitución Española de 1978, el cual expresa: “Don Juan Carlos I, Rey de España. A todos los que la presente vieren y entendieren. Sabed: que las Cortes han aprobado y el Pueblo español ratificado la siguiente Constitución” (AEBOE 1978:7).

Imagen 1. Facsímil de la Constitución Española (1978)



Fuente: Wikipedia

Por otra parte, en Ghițescu (1980) encontramos abundantes ejemplos de refranes en español y portugués que emplean el imperfecto del FS:

Cuadro 26. Refranes en español y portugués según Ghițescu (1980)

Nº	Español	Portugués
53	Al hijo lo cases cuando quieras, y a la hija, cuando puedas.	Casa teu filho quando quiseres e a tua filha quando puderes.
65	Al son que me hicieras, a ése bailaré.	Como me tangerem assim bailarei.
150	Bien vengas, mal, si vienes solo.	Bem venhas, mal se vieres só.
221	Como midieres, serás medido.	Como me medires, assim te medirei.
262	Cuando entrases en la villa, muéstrame la madre — dírete quien es la hija [sic].	Diz-me quem são teus pais, dir-te-ei a quem saís.
263	Cuando fueres a casa ajena llama de afuera.	Não te metas em casa alheia: bate de fora e espera.
267	Cuando te dieran la vaquilla, corre con la soguilla.	Quando te derem a vaca vem logo com a corda.
370	Donde quiera que fueres, haz como vieres.	Aonde fores ter farás como vires fazer.
759	Lo que te dijere el espejo, no te lo dirán en concejo.	O que te disser o espelho não te dirão no conselho.

Fuente: Adaptado de Ghițescu (1980)

Como se observa en el Cuadro 26, en los refranes mantienen el futuro perfecto del subjuntivo en la mayoría de ellos tanto en español como en portugués. Estos refranes siguen siendo usados en la actualidad por hablantes de español como LM e incluso se emplean frases hechas de registro culto “sea como fuere”, “sea cual fuere” y

“sea donde fuere”, mientras que para el registro informal son usadas las formas “sea como sea”, “sea cual sea” y “sea donde sea”. Estas frases hechas, *sea como fuere*, entre otras son consideradas también como marcadores discursivos (Mazzaro 2011).

Respecto al desuso del FS en español, Seco (1973:72-73) apunta:

Los dos futuros de subjuntivo fueron usados hasta el siglo XVIII, aunque limitados a las oraciones de sentido condicional. Su decadencia actual es tan completa, que no solo han desaparecido de la lengua hablada sino casi totalmente de la escrita, reducidos a algún modismo (sea lo que fuere, que en el habla ya es sea lo que sea) y a escritos de carácter solemne, como son las disposiciones oficiales. Al imperfecto le sustituye el presente de indicativo o el presente de subjuntivo: si alguien dudare = si alguien duda; cuando regresares = cuando regreses. El perfecto es reemplazado por el pretérito perfecto de indicativo: si para Navidad no hubiere vuelto = si para Navidad no he vuelto

Veamos el siguiente cuadro en el que se aprecia las diferencias en la elección del modo/tiempo del verbo de la prótasis tanto con *si* y con *cuando*:

Cuadro 27. Uso de *si* y *cuando* con FS, PS e PI en subordinadas adverbiales

Etapa	<i>si</i>	<i>cuando</i>
Español arcaico	FS Si vos <i>quisieredes</i> , tomaré vuestra mano.	FS Cuando <i>pudiere</i> aplicar justicia, no dude en hacerlo.
Español actual	PI Si <i>quieres</i> , tomaré tu mano.	PS Cuando <i>puedas</i> aplicar justicia, no dudes en hacerlo

Fuente: Elaboración propia

En el Cuadro 27 apreciamos, a modo de síntesis, el empleo del FS tanto en las oraciones subordinadas introducidas tanto por *si* como por *cuando*. En español antiguo ambas conjunciones, *si* y *cuando*, requerían el uso del FS. En contraste, el español actual exige el uso de PS con el conector temporal *cuando* para las oraciones que expresan hipótesis mientras que para las que expresan realidad se emplea el PI. Por otra parte, en la actualidad el verbo de la prótasis en la oración condicional requiere únicamente del PI en oraciones de tipo factual⁴³. No se permite el PS en condicionales pues es considerado agramatical, por ejemplo **si tengas* tiempo, vienes.

2.4. ORACIONES CONDICIONALES Y TEMPORALES

Las oraciones condicionales y temporales son, a su vez, oraciones compuestas por subordinación adverbial cuyos componentes son la *cláusula principal* y la *cláusula subordinada*. Existen varios tipos de oraciones compuestas subordinadas adverbiales: modales, finales, temporales, locativas, consecutivas, causales, concesivas, comparativas y condicionales; sin embargo, el presente estudio solo se ocupa de desarrollar las de tiempo y condición (Galán 2005:3).

2.4.1. ORACIONES CONDICIONALES CON *SE*

Las oraciones compuestas subordinadas adverbiales con subordinante *se* en portugués y en español presentan dos partes: la oración cláusula principal o *apódosis* y la cláusula subordinada llamada *prótasis*. De acuerdo con De Moura Neves (1999:497), la composición lógica de estas oraciones: «[...] instaura entre o conteúdo da prótases

⁴³ No confundir con oraciones de tipo completivas lexicales precedidas de la conjunción *si*. Ejemplo: *Ella preguntó si vendrás hoy*.

(entidade **p**) e o conteúdo da apódose (entidade **q**) é uma relação do tipo *condição para realização* → *consequência/resultado da resolução da condição enunciada* (resultado que se desenvolve em *realização*, ou *não realização*, ou *eventualização*)». ⁴⁴ En otro orden de ideas, Vásquez y Mendes da Luz (1971:210) indican que tanto en portugués como en español «[se] distingue en las oraciones condicionales con *se* ‘si’, entre condiciones reales —posibles e incluso probables— e irreales —que no se han cumplido hasta ahora y que son irrealizables en el futuro—». Es así que, a continuación presentamos una clasificación de las oraciones condicionales de acuerdo con Reis (2012:83-85):

2.4.1.1 La oración condicional contrafactual

Este tipo de oraciones enuncia una falsedad segura, tanto en la prótasis como en la apódosis. Es decir, se parte de una prótasis (condición) falsa y se formula una apódosis (consecuencia) inexistente. El tipo de modalidad al que pertenecen este tipo de condicionales es de tipo *irrealis*, entendida desde la lógica como «dada a não-realização/a falsidade de **p**, segue-se, necessariamente, a não realização/ a falsidade de **q**» ⁴⁵ (De Moura Neves 1999:498).

En este tipo de condicionales se emplea el tiempo y modo **pretérito imperfeito do subjuntivo** que «refere-se a eventos já realizados, que ocorreram antes do momento

⁴⁴ Instaura entre el contenido de la *prótasis* (entidad **p**) y el contenido de la *apódosis* (entidad **q**) es una relación del tipo condición para la realización → consecuencia/resultado de la resolución de la condición enunciada (resultado que se desarrolla en *realización*, o *no realización*, o *eventualización*). (Nuestra traducción)

⁴⁵ Dada la no realización/falsedad de **p**, sigue, necesariamente, a la no realización/falsedad de **q**. (Nuestra traducción)

da elocução ou cujas consequências ainda apresentam valor para o presente [...] [de] carácter hipotético ou condicional»⁴⁶ (Steffler 2010:35-36).

Veamos el siguiente ejemplo:

(1) Se eu *fosse* rico, *compraria* uma mansão.⁴⁷

En (1) se aprecia que el verbo de la prótasis se encuentra en el tiempo y modo **pretérito imperfecto do subjuntivo**, mientras que la apódosis o consecuencia, en el tiempo y modo **condicional** lo cual denotaría la modalidad **irrealis**. Según Svobodová (2014:121), las oraciones que no han sido realizadas y tienen una condición de la misma forma manifiestan una interpretación de tipo **contrafactual** o **irreal**.

2.4.1.2 La oración condicional factual

Este tipo de oración condicional enuncia una condición que se corresponde con la realidad que implica una conclusión también de tipo real y necesaria cuya clase de modalidad es **realis**.

Veamos el siguiente ejemplo:

(2) Se *é* dia no Peru, *é* noite na Finlândia.⁴⁸

⁴⁶ Se refiere a eventos ya realizados que ocurrieron antes del momento de la elocución o cuyas consecuencias aún presentan valor para el presente [...] [de] carácter hipotético o condicional. (Nuestra traducción)

⁴⁷ Si yo fuese/fuera rico, compraría una mansión (Nuestra traducción).

⁴⁸ Si es día en Perú, es noche en Finlandia (Nuestra traducción).

Como se observa en (2), tanto la prótasis como la apódosis presentan los verbos en el modo y tiempo **presente do indicativo**, dado que se enuncian hechos que se implican y que se corresponden con la realidad. Se entiende que: «quando a proposição se realizou, a condição tem uma interpretação **factual** ou **real**»⁴⁹ (Svobodová 2014:121).

2.4.1.3 La oración condicional hipotética o potencial

El tercer tipo de oración condicional es denominado oración condicional hipotética, potencial o eventual porque puede llegar a ser realizada en el futuro (Svobodová 2014:121). Para De Moura Neves (1999:498), la lógica de este tipo de oraciones reside en que «dada a potencialidade de **p**, segue-se a eventualidade de **q**».⁵⁰

Siguiendo a Reis (2012:84) este tipo de oraciones se divide en dos subtipos que veremos a continuación:

2.4.1.3.1 La oración condicional hipotética atemporal

Las oraciones condicionales hipotéticas de subtipo atemporal son empleadas para enunciar realidades/verdades universales o enunciados gnómicos y el tiempo modo que se emplea en la prótasis es el **futuro do subjuntivo** cuya modalidad es de tipo [*realis-irrealis*] según Reis (2014:158).

Veamos los siguientes ejemplos propuesto por Reis (2012:84):

⁴⁹ Cuando la proposición se realizó, la condición tiene una interpretación **factual** o **real**.

⁵⁰ Dada la potencialidad de **p**, se sigue la eventualidad de **q**. (Nuestra traducción).

- (3) Se *atingir* 100°, a água evapora⁵¹
- (4) Se *for* dirigir, não beba⁵²
- (5) Se *chover* muito, o rio transbordará⁵³

En los tres ejemplos anteriores, los verbos de las prótasis son necesariamente FS, mientras que los verbos de la apódosis se encuentran en los tiempos y **modos presente do indicativo** (3), **imperativo** (4) y **futuro do indicativo** (5).

2.4.1.3.2 La oración condicional hipotética temporal

El segundo subtipo de condicional eventual es usado para enunciar posibilidad en el futuro y sigue la forma lógica: *si p, entonces q* y el tipo de modalidad asignado a estas construcciones es el *irrealis* de proyección futura, conocido como [+ *irrealis*].

Veamos los siguientes ejemplos:

- (6) Se o João *chegar* a tempo, o convidaremos para o jantar.⁵⁴ (Reis 2012:85)
- (7) Se nós *tivermos* dinheiro, viajaremos o próximo mes.⁵⁵
- (8) Se as testemunhas *disserem* a verdade no tribunal, o juiz o declarará inocente.⁵⁶

⁵¹ Si *alcanzare* los 100°, el agua se evapora.

⁵² Si *fueres* a manejar, no bebas.

⁵³ Si *lloviere* mucho, el río se desbordará.

⁵⁴ Si Joao *llegare* a tiempo, lo invitaremos a cenar (Nuestra traducción).

⁵⁵ Si nosotros *tuviéremos* dinero, viajaremos el próximo mes (Nuestra traducción).

⁵⁶ Si los testigos *dijeren* la verdad en el tribunal, el juez lo declarará inocente (Nuestra traducción).

En los ejemplos presentados (6-8), el verbo de las prótasis se encuentra en el modo tiempo FS y refleja una condición hipotética mientras que las apódosis, que refleja una consecuencia hipotética implicativa, se hallan en el tiempo y modo *futuro do indicativo*.

2.4.2. ORACIONES CONDICIONALES CON *SI*

En español, las oraciones subordinadas condicionales «señalan una condición para que pueda efectuarse la acción de la oración principal» (Bocková 2006:19). Por su parte, Matte Bon (1992:41) afirma que la principal función de las oraciones condicionales recae en «[...] informar sobre relaciones entre sujetos y predicados virtuales, como si ya pertenecieran al dominio de las cosas que se han producido, aun siendo virtuales todavía» y agrega que estas pueden referirse tanto al presente, al pasado o al futuro.

Por su parte, sostiene Porcar (1993) que la conjunción *si* representa, por excelencia, a la hipótesis y que la «función comunicativa primordial del enunciado condicional se establece desde la perspectiva de gradación de la posibilidad de cumplimiento de los hechos supuestos» (Porcar 1993:174).

La autora realiza una aserción interesante, ya que afirma que en oraciones como *si tengo/doy (daré)* corresponde a una elevada probabilidad de cumplimiento, mientras que en *si tuviera (-se)/ daría* se manifiesta «la no realidad de los hechos denotados en la oración, pero no declara su imposibilidad de realización» (Porcar 1993:174).

De acuerdo con la clasificación realizada por la Nueva Gramática de la RAE (2009) existen dos grandes grupos de oraciones condicionales: **condicionales del enunciado** y **condicionales de la enunciación**.

Las condicionales del enunciado reflejan una secuencia cronológica donde la prótasis asume la causa hipotética y la apódosis su efecto o consecuencia. Lo anterior se ejemplifica en el enunciado *si llueve (prótasis), se mojan las calles (apódosis)* como lo describe la RAE (2009:3550-3551).

Las condicionales de la enunciación se caracterizan por carecer de una relación causal entre prótasis y apódosis, entre la información extraída de la apódosis por medio de un razonamiento discursivo o verbo tácito y la prótasis (RAE 2009:3550-3551). Dentro de las condicionales de la enunciación se tiene a las **epistémicas** y a las **ilocutivas**.

En las condicionales epistémicas, la prótasis refleja para el hablante información fidedigna que le permite llegar a la conclusión de la apódosis a partir de información empírica en la prótasis como se muestra enseguida: *si las calles están mojadas (prótasis), sin duda llovió toda la noche (apódosis)* (RAE 2009:3551).

Las condicionales ilocutivas carecen de un vínculo causal entre la prótasis y la apódosis, el vínculo que se establece entre la prótasis y el hecho de que el hablante afirme o manifieste lo que la apódosis expresa como en el siguiente ejemplo: *Si no me equivoco, el vuelo llegará al mediodía* (RAE 2009:3552).

Las condicionales de enunciado y de enunciación recurren a diversos tiempos y modos verbales. Por ello, recurrimos a la clasificación elaborada por Bocková (2006) quien clasifica estas construcciones en tres tipos:

2.4.2.1 La oración condicional en indicativo

Este primer tipo de oración condicional presenta el verbo de la prótasis en modo indicativo, ya sea en presente o en pasado, pero nunca en futuro. Y expresan la acción actual y real (Bocková, 2006:19). Es decir, la modalidad asignada es del tipo *realis*. Este tipo de oración transmite la noción de posibilidad, probabilidad o realidad tanto en presente como en futuro (Seco 1973:226).

Veamos los siguientes ejemplos, propuestos por Bocková (2006:19):

(9) Si *tengo* ganas, saldré.

(10) Si *tienes* ganas, ven.

(11) Si *tenía* ganas, venía.

Para Matte Bon (1992:201) el modo y tiempo PI en la prótasis expresa la referencia a un futuro o presente considerado por quien lo enuncia como posible, el autor propone:

(12) Si *vienes* por la tarde, acuérdate de traerte la llave, que igual no estoy.

2.4.2.2 La oración condicional con subjuntivo imperfecto

Esta clase de oración expresa en español, tanto en presente como en futuro, un hecho con poca probabilidad de cumplimiento o de tipo hipotético con respecto a algún momento en el pasado, en palabras de Matte Bon «irreal o improbable en el presente o en el futuro» (Matte Bon, 1992:209).

Veamos los siguientes ejemplos (Bocková 2006:19):

(13) Si tuviera/tuviese ganas, saldría.

(14) Si tuviera/tuviese ganas, salía

Desde la perspectiva de Seco (1973:226) las condicionales irreales expresan en la prótasis «[...] un hecho que estimamos no realizado en el pasado, irrealizable en el presente o improbable en un futuro; y por lo tanto, la consecuencia contamos con que lo es también [...] la prótasis va en imperfecto del subjuntivo si la condición se refiere al presente o futuro». Esto se ve reafirmado por Matte Bon, quien indica que el imperfecto del subjuntivo en prótasis condicionales revela un deseo del hablante de «[...] presentar como irreal en el presente o que se considera improbable realización en el futuro» (Matte Bon 1992:202)

2.4.2.3 La oración condicional con subjuntivo compuesto

Al emplear el imperfecto compuesto del subjuntivo, llamado también pluscuamperfecto del subjuntivo, en la prótasis se expresa la irrealidad de un pasado hecho hipotético o de probabilidad muy baja. Asimismo, Seco (1973:226) señala que el pluscuamperfecto del subjuntivo en prótasis hace referencia al pasado.

Veamos los siguientes ejemplos (Bocková 2006:19):

(15) Si hubiera tenido ganas, habría salido.

(16) Si hubiera tenido dinero, compraría un yate.

(17) Si lo hubiera sabido antes, no habría esperado inútilmente. (Matte Bon, 1992:202)

2.4.3. ORACIONES TEMPORALES CON *QUANDO*

Las oraciones temporales con *quando* pueden ser hipotéticas o reales. Si es una temporal hipotética se emplea el modo subjuntivo, mientras que si es una real, el indicativo. El tipo de modo que emplea el verbo en la prótasis dependerá de la modalidad que se quiera mostrar, si es una modalidad irrealis de proyección futura, entonces se usará el tiempo y modo FS en la prótasis y en el indicativo futuro o presente en la apódosis. Mientras tanto, el tiempo y modo **imperfecto do subjuntivo** en la apódosis exigirá el uso del tiempo y modo **futuro do pretérito** en la prótasis.

Veamos los siguientes ejemplos que ilustran la modalidad **irrealis** de proyección futura:

(18) Quando o Lucas *souber* a verdade, ele mudará de opinião.⁵⁷

(19) Comeremos muito churrasco quando nós *formos* à Argentina.⁵⁸

Veamos el siguiente ejemplo de temporal hipotética que ilustra la modalidad *irrealis*:

(20) Maria queria visitar o Rui quando ele *melhorasse*.⁵⁹ (Svobodová, 2014:110).

En (20) se emplea el **imperfecto do subjuntivo** con valor de posterioridad y de modalidad **irrealis**.

2.4.4. ORACIONES TEMPORALES CON *CUANDO*

En las oraciones temporales, se señala, como bien lo dice su nombre, el tiempo

⁵⁷ Cuando Lucas *supiere* la verdad, él cambiará de opinión (Nuestra traducción).

⁵⁸ Comeremos mucho churrasco cuando nosotros *fuéremos* a Argentina (Nuestra traducción).

⁵⁹ María quería visitar a Rui cuando él mejorase/mejorara (Nuestra traducción).

de realización del hecho y denota realidad o hipótesis, con la demostración de anterioridad, simultaneidad o posterioridad.

Para los enunciados de modalidad **realis**, se emplea el tiempo y modo **presente del indicativo**, ya sea en presente o pasado, mientras que para los enunciados de modalidad **irrealis** se emplea el modo subjuntivo en tiempo presente.

Veamos el siguiente ejemplo que expresa hipótesis:

- (21) Cuando *tenga* tiempo, saldré de viaje.
- (22) Cuando *sea* grande, quiero ser presidente.

Veamos el siguiente ejemplo que expresa realidad:

- (23) Cuando *tengo* dinero, pago las cuentas de mi casa.
- (24) Cuando *tengo* sed, bebo agua.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

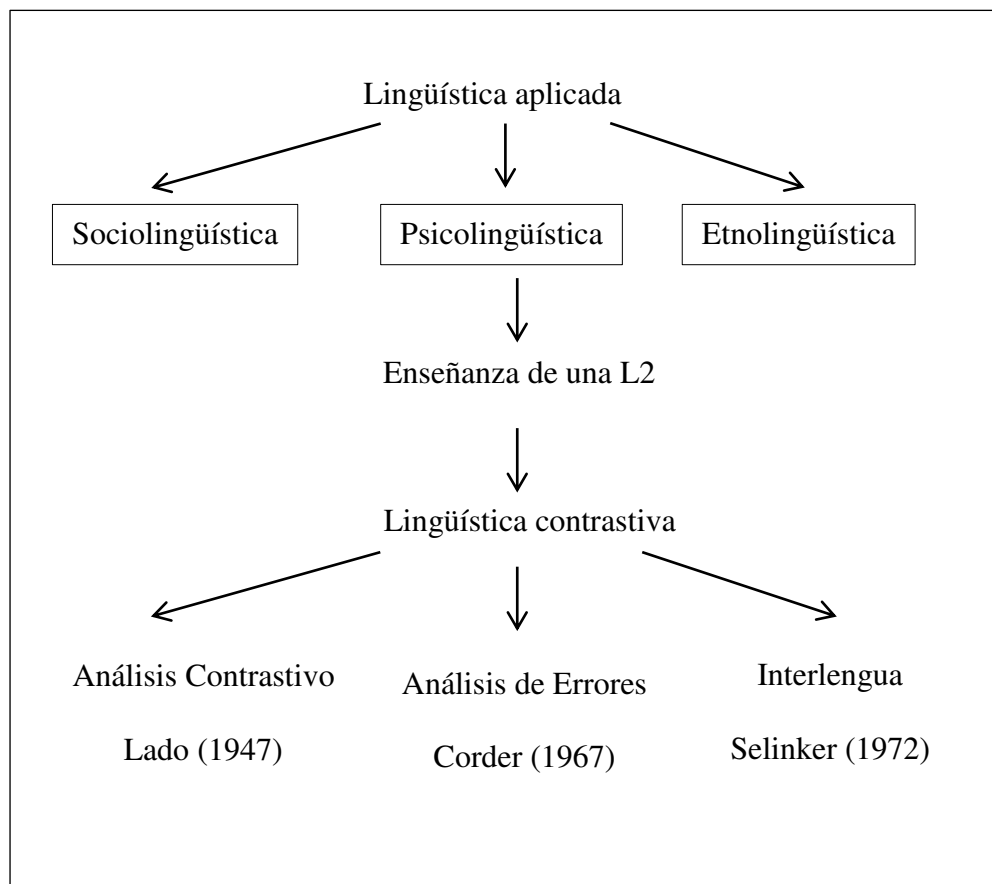
3.1. LINGÜÍSTICA APLICADA EN LA ENSEÑANZA DE LE

La Lingüística Aplicada es un área de la Lingüística enfocada en la «[...] aplicación del conocimiento discreto de la lengua y de los resultados de estudios de la adquisición de segundas lenguas (ASL) a la didáctica [...], planificación de lenguas [...], inteligencia artificial [...] o traducción» (Koike y Klee 2003:3). Dicho esto, la importancia de su desarrollo y evolución es fundamental para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Por su parte, Arcos (2009) sostiene que la Lingüística Aplicada busca la «[...] solución de problemas planteados por la lengua dentro de un ámbito académico, que posee una metodología cuya base es la lingüística entendida esta como una ciencia y que además cuenta con las aportaciones de otras disciplinas» (Arcos 2009:51). Como vemos, esta disciplina recurre a la interdisciplinariedad para abordar distintos problemas y proponer soluciones.

El inicio de la Lingüística Aplicada se enmarca en los inicios de la Segunda Guerra Mundial en la que se requería cifrar y descifrar mensajes, así como servicios de espionaje. Si bien este fue el inicio, con el pasar de los años, la globalización exige que una de las competencias profesionales sea el dominio de algunas lenguas. En este contexto histórico, surgen varios modelos que serían fundamentales para el abordaje de la enseñanza y aprendizaje de LE. Precisamente, concibe por aprendizaje de LE/L2 el «[...] proceso por el que el individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia» Santos Gargallo (1993:118), mientras que fue Corder (1973) quien

iniciaría el camino para la aplicación de los conocimientos lingüísticos a la enseñanza de LE/L2 dando las claves para ello, Galindo (2004:9). A seguir, presentamos el Cuadro 28 que ilustra la distribución de los modelos propuestos para abordar la problemática de la enseñanza de LE/L2:

Cuadro 28. La Lingüística Aplicada



Fuente: Adaptado de Santos Gargallo (1993), citado por Arcos (2009:55)

En los siguientes apartados se desarrollarán los tres modelos que surgen de la Lingüística Contrastiva y que explicamos en el siguiente punto.

3.2. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA (LC)

La Lingüística Contrastiva tiene como máximos exponentes a Charles Fries y Robert Lado (1971[1947]) quienes comenzaron a aplicarla en sus estudios. La publicación de *Teaching and Learning English as Foreign Language por Fries* (1945) es el punto de partida del Análisis Contrastivo pues comparaba sistemáticamente la LM o L1 de los aprendices y la LE o L2, buscando predecir las dificultades de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Galindo 2004:11). La LC se divide en Lingüística Contrastiva Teórica y Lingüística Contrastiva Práctica. Esta última abarca los modelos que desarrollaremos en el presente capítulo, ya que esta subdivisión de la LC se enfoca en la facilitación y mejoramiento del aprendizaje de lenguas.

3.2.1 ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)

Los cimientos de este modelo fueron establecido por Fries (1945) y desarrollados por Lado (1947), aplicando el estructuralismo y el conductismo⁶⁰. El primero comparó simétricamente la LM o L1 de los aprendices y la LE/L2 de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Galindo 2004:11). El modelo del AC tiene como principal función «[...] predecir cuáles estructuras causarían dificultad en el aprendizaje y, al contrario, cuáles no, a través [del contraste sistemático] entre lengua y la cultura objeto de aprendizaje y la lengua y la cultura nativas del alumno» (Durão 2004:26).

⁶⁰ Galindo (2004:14) «[...] el aprendizaje se concibe como una formación de hábitos», en ese sentido el AC tenía una gran influencia del conductismo psicológico en el aprendizaje de lenguas.

Un concepto clave trabajado por este modelo es la *distancia interlingüística* y se creía que a mayor distancia entre la LM/L1 y la L2/LE, mayor sería la dificultad de aprendizaje. Lado era uno de los partidarios de esta afirmación.

Galindo (2004:14) explica que el AC estructural buscaba el contraste entre los niveles de la lengua, mientras que el AC generativo buscaba las reglas subyacentes en la LM y la LE y el AC psicolingüístico se enfoca en la competencia comunicativa. Teniendo esto en cuenta, el papel fundamental del maestro durante el proceso de aprendizaje del estudiante de LE/L2 es fundamental, dado que basado en su experiencia debía darse cuenta de los las estructuras contrastivas en ambas lenguas y los errores que los aprendices más cometían buscando así estrategias y materiales que le permitieran ayudar en el aprendizaje⁶¹ de esta nueva lengua. Nemser (1971) aclara que si bien el AC busca la descripción de las diferencias entre la LM y la LE, no siempre existen correspondencias en todos los niveles de la lengua Durão (2004:27).

El modelo de AC tiene como hipótesis básica la interferencia, que no sería más que la transferencia de rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos de la LM a la L2/LE que son la principal fuente de error para el estudiante (Galindo 2014:15). Existen dos tipos de transferencia, la transferencia positiva que es entendida como aquella utilización productiva de la LM del aprendiz y que permite un desempeño no perjudicial o favorecedora en la LE, mientras que la transferencia negativa, llamada también interferencia, es el empleo no productivo de la LM, el factor que entorpece el desarrollo del aprendizaje por parte del estudiante.

⁶¹ Para Krashen (1981) la **adquisición** de la lengua es un proceso inconsciente en un entorno natural como ocurre con la LM o, en muchos casos como la L2, mientras que el **aprendizaje** de una lengua es todo lo contrario, consciente y en un entorno formal como ocurre con las LE (Galindo 2004:6).

Existe una versión fuerte del AC y una versión débil del mismo. La hipótesis de la versión fuerte defiende la predicción de los errores de los aprendices basándose en la contrastación de la L1 y la L2/LE, mientras que la hipótesis de la versión débil sostiene que no se puede predecir, pero sí explicar la interferencia en el proceso de aprendizaje Galindo (2004: 16). Asimismo, la reformulación de estas dos versiones surgió porque Wardhaugh (1970) sostenía que los errores predichos a priori muchas veces no se correspondían con los errores cometidos por los aprendices en las aulas; es decir, no se tomaba en cuenta la producción sino solo la previsión, por su parte, la hipótesis débil del AC, no tomaba en cuenta otros factores más que la interferencias de la LM con la LE/L2 (Durão 2004:36).

Con el paso de los años y los contextos científico-académicos de los cuales se nutren los modelos, a diferencia de sus inicios en la que se consideraba la transferencia como una operación mecánica por influencia de los postulados conductistas, en la actualidad se la considera como una especie de mecanismo cognitivo (Galindo 2004:20) que refleja la falta de consolidación del conocimiento de la lengua en aprendizaje.

En la presente investigación, nos valemos de las premisas teóricas del AC, especialmente en la hipótesis débil para describir en una primera instancia el fenómeno de la interferencia lingüística, o transferencia negativa, en el uso del FS en oraciones subordinadas condicionales y temporales en la producción escrita de estudiantes peruanos de PLE y, para ello, seguimos los pasos que Durão (2004) resume y deben ser aplicados de acuerdo con el modelo de AC en el nivel morfosintáctico:

Cuadro 29. Pasos del Análisis Contrastivo en el nivel morfosintáctico

Asignar categoría gramatical objeto de estudio.



Describir esa categoría en cada una de las lenguas en presencia, especificando su forma, significado, distribución y su frecuencia de uso, resaltando los posibles contrastes estructurales de categoría o funcionales.



Realizar predicciones de dificultades y errores tomando por base las diferencias entre las estructuras confrontadas.

Fuente: Adaptado de Durão (2004:33)

El modelo de AC tuvo una vigencia e importancia significativa; sin embargo, sus detractores observaron incongruencias y debilidades teóricas que condujeron a su debilitamiento y reformulación lo que dio pase al siguiente modelo: el Análisis de Errores (AE).

3.2.2. ANÁLISIS DE ERRORES (AE)

El nacimiento de este modelo se dio a partir de la publicación de Corder (1967). En ese documento se desarrollaron las bases teóricas del AE, teniendo como principal referencia el modelo de la adquisición de lenguas propuesto por Chomsky; sin embargo, también se nutre de otras posturas teóricas como la sociocognitivista de Vigotsky en la que se propone que la LM es adquirida en el entorno del niño y es de las personas que dominan este conocimiento que el niño toma las unidades de significación de esos

elementos para conseguir el desarrollo de su capacidad socio-comunicativa (Durão 2004: 48-9).

3.2.2.1 Deslinde terminológico de *error*

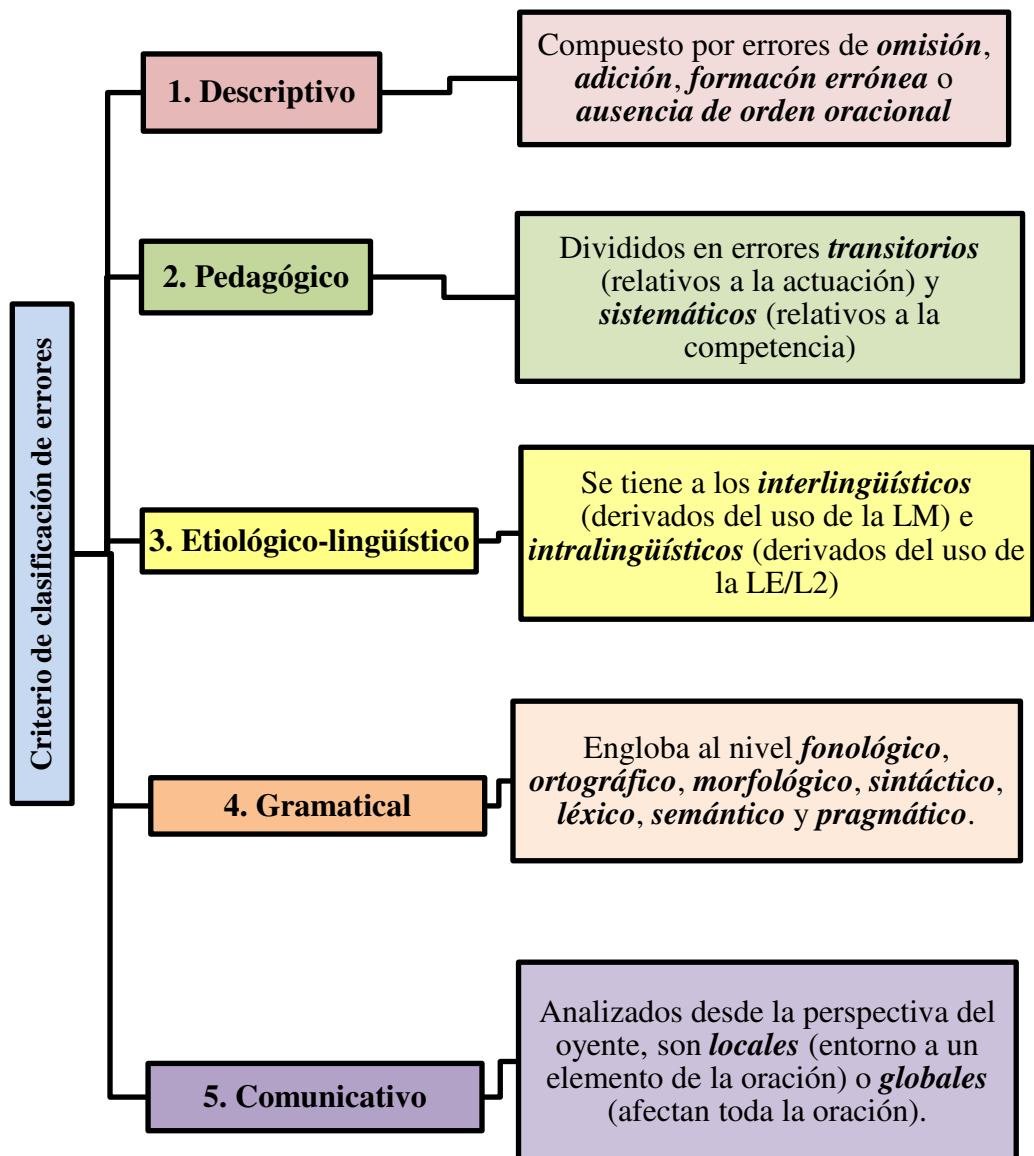
El término error ha sido definido por Corder (1967) como «una desviación sistemática que determina el sistema lingüístico del estudiante en un nivel concreto, e incluso lo considera un hecho inevitable a la vez que positivo» (Arcos 2009: 125). Otra definición de error es brindada por Durão (2004:53): «el error corresponde al uso de elementos lingüísticos o pragmáticos que dificultan o impiden la comprensión de un mensaje». A pesar de interferir en el entendimiento del mensaje, el error es considerado por Corder como una señal positiva dado que es reflejo de los procesos por los que pasa el aprendiz durante el tiempo que aprende la nueva lengua.

Alexopoulou (2005:90) enuncia que existen diferencias entre **error**, **falta** y **lapsus**. El error es el fallo sistemático, predecible, difícilmente corregible y causado por el estado de la interlengua en la competencia del aprendiz. La falta es el fallo de actuación, es decir, el uso de la lengua meta, este es no sistemático, no predecible y corregible. Finalmente, el lapsus se entiende como una desviación de actuación, este es no sistemático, no predecible y causado por factores extralingüísticos como el cansancio, nerviosismo, etc. En relación a esto, Alexopoulou (2005), agrega que las construcciones catalogadas como error son las **oraciones claramente idiosincrásicas**, es decir, las agramaticales según las reglas de la LE/L2. Mientras que las faltas son **oraciones idiosincrásicas encubiertas**, que son gramaticales, pero inaceptables en el contexto.

3.2.2.2 Tipología del *error*

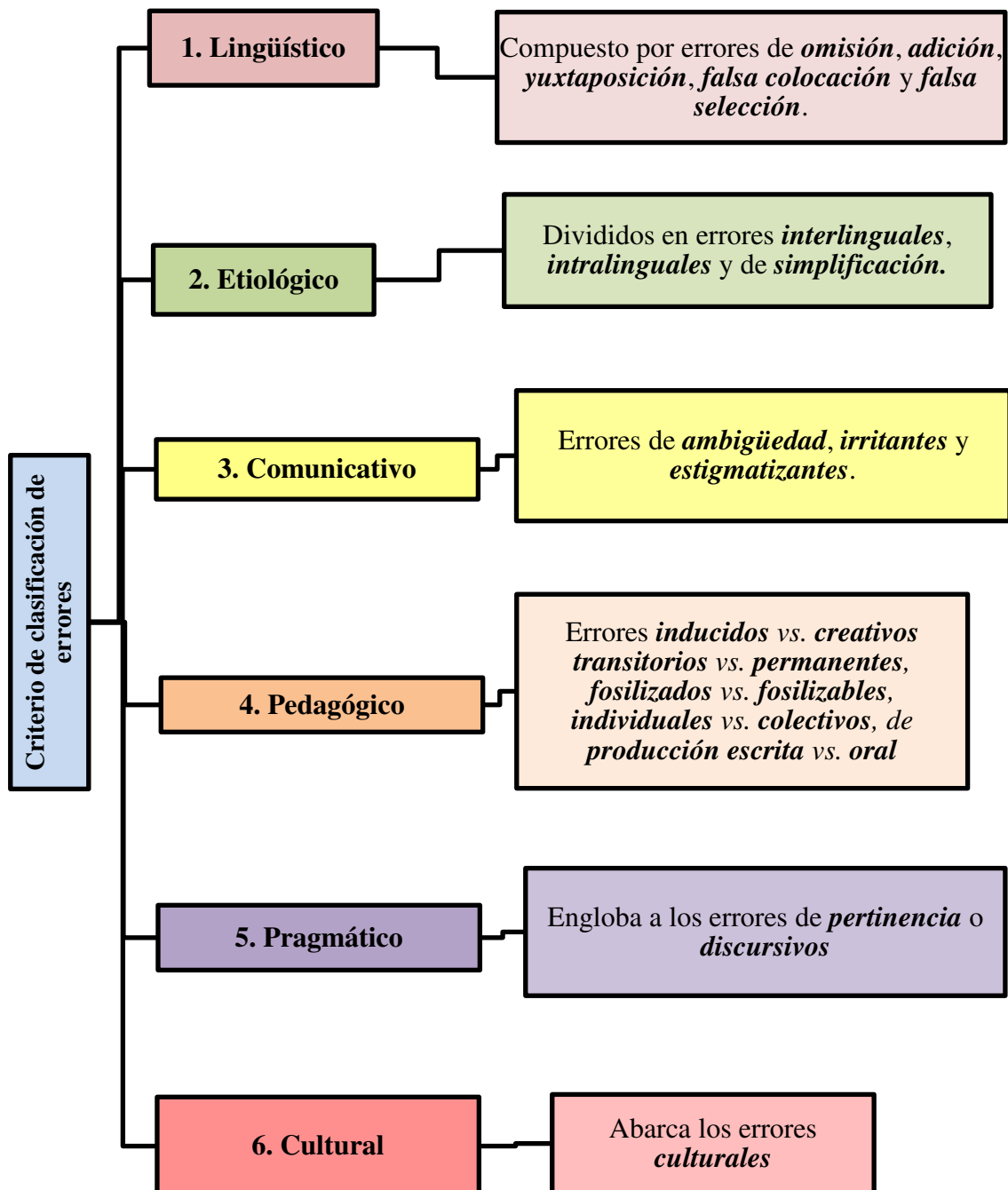
Existen diversas clasificaciones del error. En esta subsección, tomamos en cuenta las clasificaciones de Santos Gargallo (1993), Richards (1974), Vázquez (1999). Los errores son clasificados de diferentes maneras dado que cada autor agrupa los errores de acuerdo con las características consideradas desde su óptica de análisis.

Figura 30. Criterios de clasificación del error según Santos Gargallo (1993)



Fuente: Adaptado de Santos Gargallo (1993:91)

Cuadro 31. Criterios de clasificación del error según Vázquez (1999)



Fuente: Adaptado de Vázquez (1999:28)

3.2.2.3 Causas del *error*

Las posibles razones que causan los tipos de errores antes mencionados pueden deberse a diversos orígenes, de acuerdo con Arcos (2009:127-8). Si se enfoca desde el punto de vista interlingüístico, el error tendría su origen en la LM, exactamente, en el uso de elementos de la LM en la producción de la LE/L2. Mientras que si se aborda desde la perspectiva intralingüística, al aprendiz se le dificulta el uso y aprendizaje del sistema de la LE/L2. Por otra parte, si el error es de origen gramatical nos remitirá a los componentes gramaticales de la LM como la fonología, ortografía, morfología, sintaxis y pragmática. Arcos (2009:128) agrega que la aparición de la omisión puede deberse al desconocimiento gramatical; la adición podría ser una hipercorrección; la formación errónea se asocia a la inseguridad del aprendiz, mientras que la ausencia de orden y orden incorrecto obedecería a la colocación incorrecta de los morfemas dentro de la oración producida por el aprendiz en LE.

El modelo del AE, al igual que el de AC, también fue blanco de críticas por algunas de sus imprecisiones teóricas, como por ejemplo presentar un límite difuso entre los errores de categoría inter e intralingüísticos o la simplicidad en la definición de tales errores (Galindo 2004:33). Precisamente de la afinación de este modelo se originó otro, el de la Interlengua.

3.2.3. INTERLENGUA (IL)

El término interlengua fue acuñado por primera vez por Selinker (1972) y se refiere al sistema lingüístico aproximativo; sin embargo, no fue el primero en abordar este fenómeno, ya que Weinreich (1953:7) comenzó a describir las características de los aprendices de L2 y llamó a esto “interlingual identification”, de la misma manera

Corder (1967,1981) sostuvo que los errores cometidos por los aprendices de L2/LE no siempre eran cometidos por causa de la interferencia sino por diversas hipótesis que estos aprendices formulaban a partir de la exposición y necesidad de expresión en la LE/L2. Además, Corder (1971) defendió la idea de que «las locuciones que los estudiantes de lenguas extranjeras producen no son exactamente idénticas a las que los hablantes nativos de este idioma emplean» (Durão 2004:59).

Selinker (1972) se refería por interlengua al sistema que se atestigua en el momento en que un adulto comienza a aprender una lengua e intenta expresarse en dicha lengua (Tarone 2006:747). Este sistema aproximativo contiene elementos tanto de la LM como de la LE/L2; sin embargo no es totalmente perteneciente ni a una ni a la otra y debido a esto siempre se encuentran formulando hipótesis sobre el uso de los diversos elementos de la interlengua, esta se activa en situaciones donde la producción, oral o escrita, es espontánea, por el contrario, en situaciones de control ambiental, la interlengua es inhibida (Torrás 1994:49-50). A las producciones de los aprendices de LE se les nombra de varias maneras, a continuación veremos un resumen de las denominaciones:

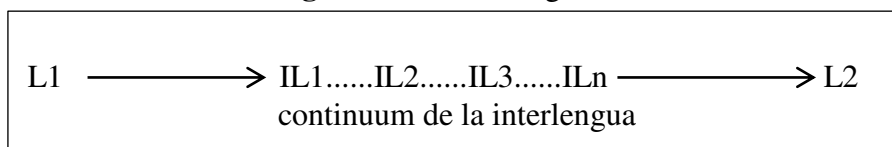
Cuadro 32. Diversas denominaciones para *interlengua*

competencia transitoria (o transicional) (CORDER, 1967);
dialecto idiosincrásico (CORDER, 1971);
sistema aproximativo (NEMSER, 1971);
interlengua (SELINKER, 1972);
construcción transitoria (DULAY, BURT y KRASHEN, 1982);
continuo en reestructuración (McLAUGHIN, 1990)

Fuente: Durão (2004:59)

Por su parte, en la Figura 4 apreciamos la continuidad del desarrollo de la interlengua de manera gráfica:

Figura 4. La interlengua



Fuente: Santos Gargallo (1999:28)

3.2.3.1 Fases de la interlengua

Una de las clasificaciones es la propuesta por Brown (2000:227-229) en la que se identifican cuatro fases de la IL:

La primera fase es la **etapa de los errores aleatorios**. Durante este periodo, el aprendiz no tiene la seguridad absoluta ni la certeza de haber inferido la regla que debe emplear en la LE; sin embargo, intuye que existe y debe ser empleada.

La segunda fase es la **etapa emergente**. Esta etapa se caracteriza por el discernimiento y la interiorización de algunas reglas en la IL del aprendiz. Es un periodo de mejor consistencia de la IL; sin embargo, suelen evitarse tópicos o abandonarse situaciones en las que se presente dificultad comunicativa.

La tercera fase es la **etapa sistemática**. El aprendiz ya es capaz de autocorregirse y su IL presenta una mejor consistencia en su actuación en comparación con las etapas anteriores. Si bien ha internalizado algunas reglas, estas aún no están bien formadas.

La cuarta fase es la **etapa de estabilización**. En esta última fase, existe una mayor autocorrección de los pocos errores que comete al aprendiz. La suficiencia en la producción evidencia su alta competencia. Corre el riesgo de fosilizar errores que haya ignorado en las etapas previas.

3.2.3.2 Características de la interlengua

La interlengua presenta cinco características. Estas son la simplificación, sistematicidad, permeabilidad, fosilización y variabilidad.

3.2.3.2.1 Simplificación

Esta es la primera característica de la interlengua y describe este término como un «sistema simplificado o reducido si se compara al sistema de la lengua que se está aprendiendo, por tanto se refiere a la complejidad de las reglas morfosintácticas y pragmáticas como la amplitud y la precisión del léxico» (Torras 1994:52). Es decir, cuando la interlengua se encuentra en pleno desarrollo, los aprendices de una nueva lengua, L2 o LE, obvian las reglas de la lengua que se pretende aprender debido a la complejidad de dichas reglas y tienden a omitirlas o generalizarlas para establecer una mejor comunicación, esta característica puede suceder en cualquier fase de la interlengua. Un ejemplo de simplificación es el enunciado **the dogs not fly*.

3.2.3.1.2 Sistemática

La sistematicidad de la interlengua se refleja en la imposición de restricciones lingüísticas tal y como sucede en la adquisición de la LM. y brindan una consistencia interna diferente a la LE/L2 en aprendizaje (Torras 2004:54). Estas restricciones aparecen en diversos niveles de aprendizaje (Durão 2004:61).

Alexopoulou (2010:6) resume la sistematicidad como «la coherencia interna de la IL en un momento dado de su evolución [durante] cada una de las etapas que atraviesa a lo largo del proceso de construcción de su IL, el aprendiente posee un sistema interiorizado de reglas que refleja un conocimiento sistemático de la lengua meta».

3.2.3.2.3 Permeabilidad

Debido a que la interlengua es un sistema cambiante y dependiente del nivel de aprendizaje al que pase el estudiante, se habla de un continuum de interlenguas. (Torras 2004: 55). Esta característica se desprende de la evolución continua de la interlengua que causa reajustes incesantes. Alexopoulou (2010:7) indica que la permeabilidad consiste en «la violación por parte del aprendiente de la sistematicidad interna de la gramática de su IL [...] es una propiedad de la gramática de la IL, situada en el plano de la competencia, y da cuenta de la variabilidad de ésta en un estado sincrónico». Un ejemplo de permeabilidad es la sobregeneralización del adverbio –mente o la falta de concordancia de género **Algunos mujeres*.

3.2.3.2.4 Fossilización

Esta es la característica más resaltante de la interlengua, pues se encuentra en estrecha relación con los procesos psicolingüísticos de la interlengua que originan los elementos fosilizables. La fosilización es entendida como la permanencia del aprendiz en un nivel de aprendizaje de la LE/L2 con incapacidad para seguir en la evolución de llegar al siguiente nivel de conocimiento, en otras palabras el aprendiz «[...] opta, consciente o inconscientemente, por dejar de perfeccionar su IL [y] puede fosilizar algunas estructuras» (Durão 2004:67). Muchas veces la fosilización sucede porque el nivel de conocimiento de la LE es suficiente para comunicarse o porque el contexto extralingüístico no se lo exige. Normalmente se espera la superación de esta característica, sin embargo, en algunos casos aparecen los elementos fosilizables que supuestamente habían sido erradicados, Alexopoulou (2010:5) describe que este proceso es llamado **regresión** o **backsliding** causados por motivos psicológicos, falta de motivación, falta de aculturación, edad, input limitado, entre otros. Un ejemplo de fosilización es acostumbrarse e internalizar estando en el nivel avanzado la forma **son contentos* en lugar de *están contentos*.

3.2.3.2.5 Variabilidad

La variabilidad consiste en el «[...] uso variable que los aprendices hacen de sus recursos lingüísticos» (Torras 1994:55-56). La variabilidad existente es de dos clases: la sistemática y la no sistemática. La primera consiste en la predicción del contexto lingüístico o extralingüístico mientras que la segunda es impredecible e idiosincrásica, Alexopoulou (2010:7). Así, la variabilidad puede ser de dos tipos: la **sincrónica** y la

sistemática. La primera se caracteriza por la alternancia de formas correctas e incorrectas, como indica la autora “en variación libre” durante la misma etapa. Mientras tanto, la segunda se caracteriza por un proceso de progresiva reestructuración. Un ejemplo de variabilidad es **am a student* y, a veces, *I am a student*.

3.2.3.3 Procesos psicolingüísticos de la interlengua

Además de las características de la interlengua, existen cinco procesos de la interlengua que están ubicados en la estructura psicológica latente (Selinker 1972:212) que originan los elementos fosilizables.

3.2.3.3.1 Transferencia lingüística

La transferencia lingüística es una de las características más notables durante el aprendizaje de una LE, dado que el aprendiz ya tiene un sistema internalizado, el de su LM, por tanto al aprender un nuevo sistema buscará la forma de completar significados y transmitir ideas recurriendo al conocimiento previo de su LM. Respecto de este punto, Selinker (1984:334), asigna probablemente a la transferencia lingüística la responsabilidad de abarcar «[...] toda clase de comportamientos, procesos y limitaciones derivados del uso de un conocimiento lingüístico anterior, especialmente el conocimiento de la LM, en interacción con el insumo de la lengua meta».

Durão (2004:33) explica que las interferencias en el ámbito microlingüístico pueden ser agrupadas diferentes niveles: a) fonético-fonológico, b) léxico-semántico y c) morfológico y morfosintáctico. Mientras que en el ámbito macrolingüístico corresponde a la dimensión pragmático-cultural. Se aprecia, entonces, que las

transferencias pueden ocurrir en diversos ámbitos de la lengua, desde los gramaticales hasta el pragmático.

Como abordamos en la sección 3.2.1, la transferencia es clasificada en dos grandes grupos: la **transferencia lingüística positiva** y la **transferencia lingüística negativa** o **interferencia**. La primera ayuda al aprendiz a comunicarse y fomenta el desarrollo de las diferentes etapas de su interlengua, ya que se vale de similitudes entre su LM y la LE que se convierten en una ventaja. La segunda consiste en el uso de elementos de cualquier categoría gramatical que interfieren con el aprendizaje de la LE y que causan problemas con la fluidez comunicativa y, sobre todo, la comprensión del mensaje.

Se atribuyen dos condiciones principales para la ocurrencia de la transferencia, la primera es la **distancia interlingüística**, objetiva o psicológica, y la segunda comprende las **características marcadas de la LM**. La confluencia de estas condiciones determinaría la presencia de la transferencia en la interlengua del aprendiz de acuerdo con Durão (2004:66). Un ejemplo de transferencia lingüística positiva se aprecia en el nivel léxico-semántico en el que existen cognados como en el inglés *America* y el alemán *Amerika*. Mientras que la transferencia lingüística negativa se ejemplifica en el nivel fonético al emplear los hispanohablantes la consonante [s] en lugar de [z] en portugués en la palabra *zumbido*.

3.2.3.3.2 Transferencia de práctica o de instrucción

Consiste en las estructuras que pueden identificarse durante el proceso de instrucción, ya sea por parte de los profesores o en los materiales utilizados, como libros

(Carbone 2016: 37). En otras palabras, es el resultado de una aplicación inadecuada de una técnica didáctica (Alexopoulou 2010:4). Por otra parte, para Varón (2008:110), la transferencia de instrucción surge como respuesta a «la explicación o la enseñanza formal, el aprendiz intenta aplicar los nuevos conocimientos sin conocer bien los límites de su uso». Este tipo de transferencia puede estar ligada a los ejercicios mecánicos empleados por los profesores y libros de instrucción sin antes asentar los conocimientos necesarios para el logro de la actividad o explicar los contextos de uso. Por ejemplo, Selinker (1972:218) explica un caso. El uso generalizado del pronombre *he* a estudiantes de inglés como LE. Indica que generalmente los profesores y libros colocan ejemplos con el pronombre singular masculino de tercera persona y rara vez se emplea *she*, pronombre singular femenino de tercera persona. Como consecuencia, aprendices en los que no hay distinción de género en su LM para la tercera persona singular, emplearán *he* para la mayoría de sus producciones o no harán la distinción correcta entre *his* y *her*. Por este motivo, la importancia de los ejercicios y tareas contextualizadas ayudan al control y reducción de la transferencia de instrucción.

3.2.3.3.3 Estrategias de aprendizaje

Al emplear el término estrategia, se quiere expresar que es «specific action taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations» de acuerdo con Oxford (1990:8). Es de esta manera que se entiende por estrategia el uso reflexivo, autodirigido y transferible a otras situaciones que hace el aprendiz de los diversos tipos de procedimientos para poder aprender la LE.

De acuerdo con Bou Franch (2008:2) estas estrategias hacen referencia a «[...] los esfuerzos realizados por el discente de una lengua extranjera para promover su aprendizaje». Dichos esfuerzos surgen por al intentar organizar los conocimientos de la L2/LE recurriendo a conocimientos previos según Varón (2008:110).

Gómez (2013) deslinda los términos **estrategia** y **técnica** en relación al aprendizaje de una LE:

Cuando nos referimos a “técnicas de aprendizaje” hacemos alusión a esas actividades específicas que los alumnos utilizan de forma mecánica cuando aprenden (repetir, subrayar, deducir...), mientras que cuando hablamos de “estrategias” nos estamos refiriendo al uso reflexivo de esas técnicas de aprendizaje. (Gómez 2013:10)

Los aprendices emplean las estrategias de aprendizaje según el contexto lo requiera, no las emplean indiscriminadamente siempre teniendo como fin su propio aprendizaje y para ello debe de tener en claro el objetivo que quiere alcanzar, las técnicas y la autoevaluación de su proceso (Gómez 2013:11).

Para Alexopoulou (2010:3), «las estrategias de aprendizaje [...] reflejan los procedimientos que el alumno pone en marcha para internalizar el material lingüístico. Un ejemplo de estrategia de aprendizaje es la memorización de las nuevas estructuras».

Oxford (1990:14-21) plantea una tipología de estrategias de aprendizaje de LE y las divide en dos grandes grupos:

Las estrategias indirectas: ayudan al afianzamiento de lo que ya fue internalizado por el aprendiz con el fin de encauzar sus emociones, motivaciones y actitudes frente a la LE.

Las estrategias directas: apoyan en el uso de la lengua con fines de afianzamiento y aprendizaje. Se subclasifican en estrategias de **memoria** para almacenar información de la LE, por ejemplo mediante la mnemotecnia; las **cognitivas** buscan la reflexión del aprendiz sobre su progreso por medio de técnicas como la obtención de la idea principal de un texto o reconocer similitudes y diferencias; **compensatorias** que permiten producir y comprender la información por sobre las dificultades, limitaciones y vacíos en su interlengua, valiéndose de técnicas como la deducción del significado, búsqueda de ayuda en su interlocutor, cambio de código, etc.; **metacognitivas** como organización de horario de estudios y planificación de tareas; **afectivas** como la relajación o automotivación para continuar con el aprendizaje; y **sociales** como compartir información y tener predisposición para la corrección y evaluación.

3.2.3.3 .4 Estrategias de comunicación

Comprende las soluciones a los problemas que tiene el aprendiz al enfrentarse a la comunicación. En otras palabras, las estrategias de comunicación son entendidas como aquellas **técnicas sistemáticas** a las que recurre el aprendiz, con el fin de expresarse y transmitir su sentir cuando tienen algunas dificultades en la interacción. (Corder 1981:103). Por citar algunos ejemplos, el aprendiz al encontrarse ante una situación comunicativa, puede haber olvidado algunas palabras o frases y recurre a diversas técnicas para sortear ese inconveniente y continuar, generalmente, con el diálogo.

Para Bou Franch (2008:2), las estrategias de comunicación son los «[...] medios que utiliza el hablante de una lengua extranjera por lograr un fin comunicativo concreto a pesar de sus deficientes conocimientos de la lengua objeto».

Además de ello, Bou Franch (2008:3) distingue algunos tipos de estrategia, estas son:

La **paráfrasis**: compuesta por la aproximación, la acuñación léxica y la circunlocución⁶²; el **préstamo**: incluye la traducción literal y cambio de código; y la petición de ayuda, mímica y evitación que son parte de una propuesta taxonómica. Faerch y Kasper (1980), citados por Bou Franch (2008:4), indican dos estrategias fundamentales, la de **consecución** y la de **reducción**. La primera privilegia el alcance del fin comunicativo y la segunda aminora su fin comunicativo por considerar que los medios comunicativos con los que cuenta son insuficientes para alcanzar la comunicación. Las estrategias de comunicación tienen un fin compensatorio dado que muchas veces durante la comunicación se dejan de lado o se resaltan elementos que el aprendiz considera fundamentales en la construcción expresada.

La elección de la estrategia empleada por el aprendiz frente a determinada situación depende, de acuerdo con Corder (1981:103), del conocimiento de la LE que tiene el interlocutor y de su conocimiento sobre el tópico de la discusión.

3.2.3.3 .5 Sobregeneralización o hipergeneralización de reglas

Es la aplicación de reglas de la LE que han sido entendidas por el aprendiz, pero son generalizadas de manera indiscriminada. Respecto de este punto, Galindo (2004:37) sostiene que los aprendices de LE/L2 extienden las reglas que conocen a campos donde

⁶² Es el recurso que consiste en describir un término que no se recuerda en el momento de la comunicación. Por ejemplo, en lugar de decir *abuelo* se formula “padre de mi padre”.

dichas reglas no son aceptadas. Esta acción suele estar relacionada a la noción de error, como vimos anteriormente, en construcciones aceptables, pero agramaticales, o a la noción de falta por medio de construcciones gramaticales, pero inaceptables en el contexto.

La sobregeneralización o hipergeneralización de reglas de la LE no es exclusiva del aprendizaje de una lengua diferente a la LM, sino que también acontece durante la adquisición de la primera lengua. Tarone (2006:749), en referencia a lo anterior, indica que «this is a process that is also widely observed in child language acquisition: the learner shows evidence of having mastered a general rule, but does not yet know all the exceptions to that rule».⁶³

La sobregeneralización o hipergeneralización de reglas de la LE se debe a la aplicación indiscriminada de reglas de la lengua en aprendizaje sin reparar en las excepciones conocidas por los hablantes nativos.

En esta sección revisamos los cinco procesos fundamentales de la interlengua y se pudo notar la interdependencia de ellos, como en el caso de la **estrategia de aprendizaje** y la **estrategia de comunicación**.

En la presente investigación, se incide en la noción de estrategias de comunicación al tratarse de producciones escritas que responden a propuestas de actividades específicas que permiten observar y centrarse principalmente en la actuación de los aprendices al desarrollar las actividades, y consideramos menos las estrategias de aprendizaje, dado que no se realizó un cuestionario específico para determinar cuáles eran de manera detallada las estrategias de aprendizaje empleadas por los sujetos de estudios para internalizar el PLE. Asimismo, abordamos la noción de transferencia

⁶³ Este proceso es ampliamente observado en la adquisición lingüística en niños: el aprendiz muestra evidencias de haber internalizado una regla general, pero no reconoce aún todas las excepciones de dicha regla. (Nuestra traducción)

negativa o interferencia que es, finalmente, la responsable de los problemas en el aprendizaje de L2/LE y aparece por la confluencia de dos condiciones: la distancia interlingüística y las características más marcadas de la LM. Precisamente, la primera de estas condiciones puede jugar en contra en lenguas como el español y portugués sobre el que versa esta investigación.

CAPÍTULO IV

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo de pesquisa es de tipo descriptivo-explicativo, dado que se busca describir un fenómeno que ocurre sistemáticamente en el desarrollo del aprendizaje de PLE en la interlengua y explicar cuál es el factor de las interferencias lingüísticas en el uso del futuro del subjuntivo empleado en las producciones escritas de aprendices intermedios y avanzados. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010:80), «una investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice [...]», mientras que una investigación explicativa «pretende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian» (Hernández, Fernández y Baptista 2010:83).

4.2. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES DE ESTUDIO

La naturaleza de nuestra investigación posibilita la presencia de tres variables de estudio: interviniente, independiente y dependiente, presentadas en el siguiente cuadro:

Cuadro 33. Variables de estudio

Variables de estudio		
Independiente	Dependiente	Interviniente
Obsolescencia del FS en español	Errores en el FS en portugués	Sexo Edad Nivel de portugués

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia en el Cuadro 33 las variables consideradas en la presente investigación. La variable independiente es la obsolescencia del FS en español; dado que este es un factor relevante en la producción de errores en el uso del FS en portugués, esta última, enunciada como variable dependiente. La variable interviniente está compuesta por el sexo, edad y nivel de portugués de los aprendices, dicha variable pierde fuerza en los estudiantes de nivel avanzado.

4.3 ENTORNO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación busca describir y explicar la interferencia en el uso del FS durante el aprendizaje de PLE por parte de hispanohablantes. Para tal fin, recolectamos datos de tres centros de idiomas de la ciudad de Lima: el Centro de Idiomas de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas (CEID-FLCH) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en la Unidad de Idiomas Extranjeros de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (EP-UIE) y el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de Ingeniería (CI-UNI).

Los tres centros de idiomas privilegian el enfoque comunicativo durante el desarrollo del curso. En cuanto a los materiales educativos empleados en cada programa, podemos mencionar el libro *Bem-vindo* (Ponce, Andrade y Florissi, 2013) para el CEID-FLCH y EP-UIE, mientras que para el CI-UNI se emplea el libro *Falemos em Português* (Maeda y Martins 2014). En las instituciones mencionadas, los niveles de portugués se dividen en tres: básico, intermedio y avanzado.

En el CI-UNI cada nivel está compuesto por cuatro módulos, a diferencia del CEID-FLCH en el cual los niveles básico e intermedio están compuestos por cuatro módulos y el avanzado por dos módulos. En la EP-UIE, el nivel básico regular tiene una

duración aproximada de seis a ocho meses. En las tres instituciones, cada módulo o ciclo tiene el valor de 32 horas pedagógicas.

En los tres centros de idiomas, las clases son impartidas en salones acondicionados, en la mayoría de los casos, con proyector, parlantes o, en su defecto, una radio para colocar los audios que se emplearán en cada sesión. Sin embargo, en el CI-UNI se llevaron a cabo clases vivenciales.

Los docentes, a parte del libro principal, también proponen ejercicios elaborados por ellos mismos empleando videos, películas, reportajes, libros, revistas, transcripciones, canciones y realizando diversas dinámicas en pares o grupales. Además de ello, se forman grupos de debate para promover las producciones orales y escritas. La evaluación se realiza de forma continua y a través de exámenes de tipo parcial y final, además de la presentación de un proyecto final.

Los libros con los que se trabaja abordan el FS de forma distinta. *Bem-vindo* de Ponce, Andrade y Florissi (2013) desarrolla el FS en la Unidad 5 junto con el presente del subjuntivo. Esta unidad se titula “Minhas Expectativas” y se proponen ejercicios, tanto de audio, lectura y ejercicios de desarrollo guiado con el condicional *se* y el temporal *quando*. Pero, lo más resaltante es el resumen gramatical, en él se indica que los verbos irregulares en portugués deben de ser conjugados con una regla que las autoras proponen:

Cuadro 34. Formación de los verbos irregulares en portugués en *Bem-vindo*

1ª pessoa do Pretérito Perfeito do Indicativo → 1ª pessoa do Futuro do Subjuntivo			
eu tive —	quando eu tiver	eu trouxe —	quando eu trouxer
estive —	estiver	disse —	disser
soube —	souber	quis —	quiser
pude —	puder	pus —	puser
fiz —	fizer		

Verbos que não seguem esta regra	
eu vim	— quando eu vier
fui	— for
dei	— der

Fuente: Ponce, Andrade y Florissi (2013:50)

Se aprecia en el Cuadro 34 que las autoras de *Bem-vindo* (2013) crean una regla para la formación del FS a partir de la primera persona singular del pretérito perfecto del indicativo; sin embargo, esta es demasiado elaborada y costosa, dado que se fuerza a memorizar tres verbos que no seguirían la regla creada.

Respecto de *Falemos em Português* (2014), el tratamiento del FS se realiza en la Unidad 39 titulada “Condições e expectativas”. En ella, Maeda y Martins (2014:86) explican por medio de ejercicios comparativos que mientras el PS es empleado para expresar expectativas, dudas o deseos sobre alguna situación del presente; el FS es empleado para condicionar una situación, algún plan o alguna acción a futuro y para ello se recurre al uso del FS ante *quando, se, assim que, logo que, como, sempre que, de maneira que, enquanto y até*. Los autores inciden más en el uso contextual que en la formación del FS.

4.4. PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los sujetos participantes de la presente pesquisa fueron alumnos que finalizaron exitosamente el nivel básico de lengua portuguesa. Dichos alumnos son, en su mayoría, estudiantes universitarios tanto de pregrado como de posgrado cuyo rango de edad va

desde los 20 años hasta los 68 años de edad. Ellos, voluntariamente, participaron de nuestra investigación y autorizaron el uso de sus producciones escritas⁶⁴.

4.4.1. CARACTERÍSTICAS

Los sujetos que participaron de la investigación, como se dijo anteriormente, son alumnos de los centros de idiomas referidos. Los estudiantes de portugués nivel intermedio proceden de EP-UIE y CI-UNI, mientras que los de nivel avanzado, del CEID-FLCH. A continuación, se presentarán las características de los cuarenta sujetos de esta investigación: son edad, sexo, procedencia, lengua materna y área de estudios a la que pertenecen sus carreras. Para ello, empleamos gráficos estadísticos y tablas de frecuencias agrupada en intervalos por edad, sexo y área de conocimiento de sus carreras.

En la tabla que se presenta a continuación se presenta la cantidad de sujetos participantes según cada uno de los tres centros de idiomas:

Tabla 1. Cantidad de sujetos participantes por institución

INSTITUCIÓN	SUJETOS		TOTAL
	Hombres	Mujeres	
EP-UIE	8	4	12
CI-UNI	15	7	22
CEID-FLCH	3	3	6
Total			40

Fuente: Elaboración propia

⁶⁴ Ver Anexo 2: 181

Como se aprecia en la Tabla 1, en la primera institución, EP-UIE, se cuenta con la participación de 12 sujetos, 8 hombres y 4 mujeres. Por su parte, en la segunda institución, CI-UNI, participaron 22 sujetos, 15 hombres y 7 mujeres. Finalmente, en el CEID-FLCH, participaron 6 sujetos, 3 hombres y 3 mujeres. La totalidad de participantes alcanza la frecuencia de 40 sujetos de estudio. Todos los participantes que participaron en esta investigación lo hicieron de manera entusiasta y voluntaria conformando así un muestreo por conveniencia.

4.4.1.1. Edad y sexo

En la siguiente tabla de frecuencias, se aprecia la distribución por edad agrupada en intervalos para una mejor explicación y muestra de los datos numéricos.

Tabla 2. Frecuencias y porcentaje por intervalos de edad y sexo de los sujetos

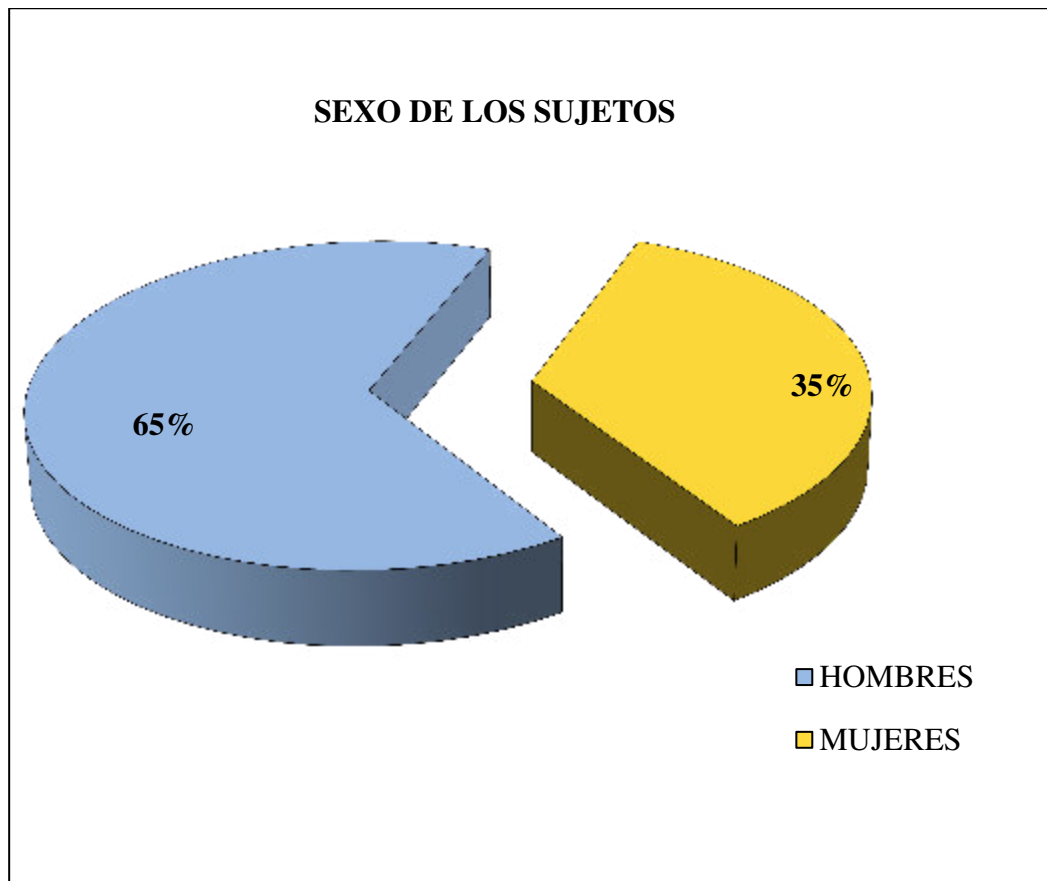
		SEXO		f	%
		HOMBRES	MUJERES		
EDAD	20-36	16	10	26	65 %
	36-52	6	4	10	25 %
	52-68	4	0	4	10 %
Total	f	26	14	40	
	%	65%	35%		100%

Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 2, de los 40 participantes, 14 son mujeres que representan el 35% de la población participante mientras que 26 sujetos son hombres y representan el 65% de los participantes debido a la naturaleza del muestreo por conveniencia.

En el Gráfico 1 se puede ver el porcentaje de sujetos participantes por sexo. En él se consideraron la totalidad de sujetos que participaron en la investigación, es decir, la de los tres centros de idiomas con los que trabajamos en la pesquisa.

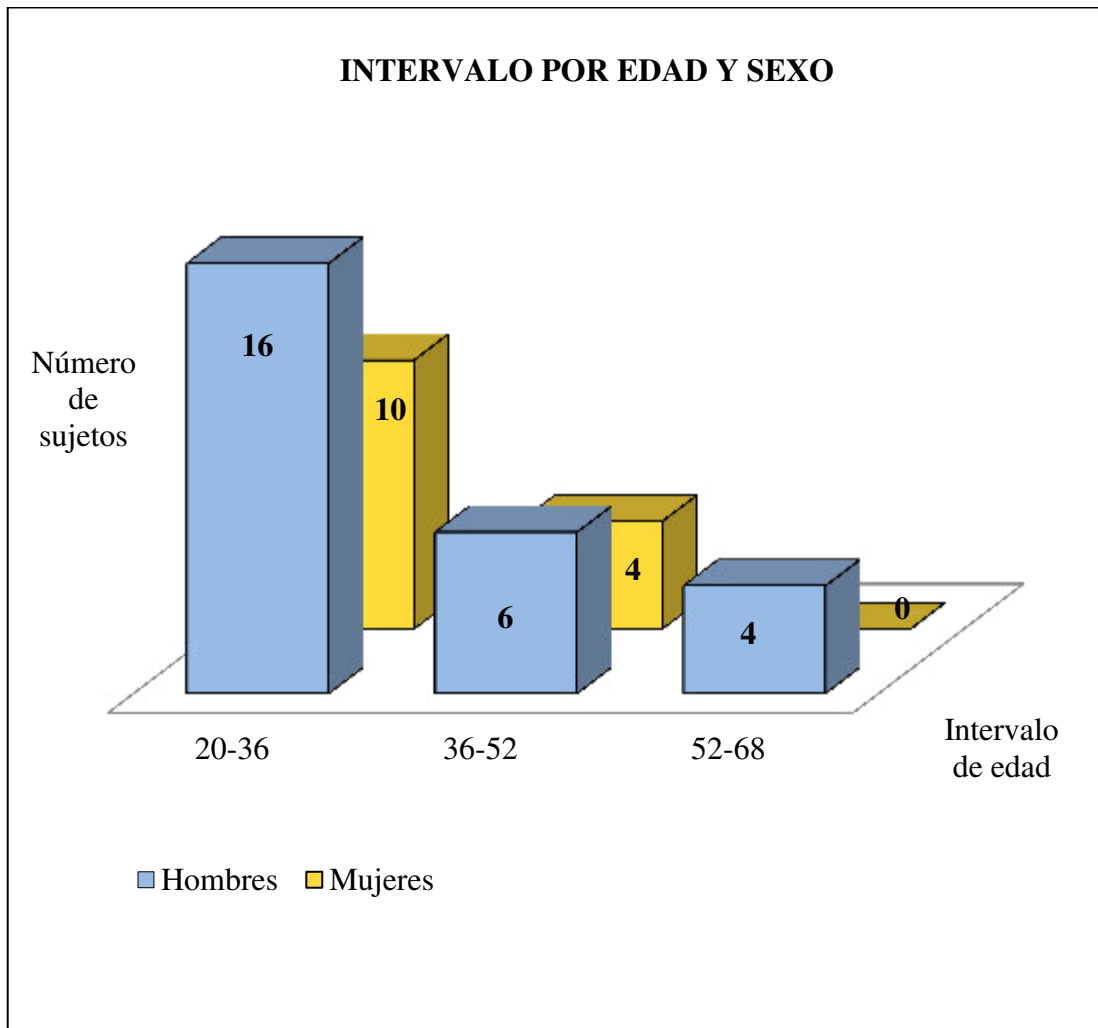
Gráfico 1. Sexo de los sujetos participantes en porcentaje



Fuente: Elaboración propia

La información más detallada respecto a la cantidad de hombres y mujeres por grupo etario se ve reflejada claramente en el Gráfico 2 que se muestra en seguida:

Gráfico 2. Frecuencia por edad y sexo de los sujetos de estudio



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en el Gráfico 2, la mayor proporción de estudiantes de PLE es la ubicada entre los 20 y 36 años, dentro de este intervalo la mayor parte es compuesta por hombres; le sigue en el intervalo de edad de 36 a 52 años con mayor cantidad de hombres; el tercer grupo etario, de 52 a 68 años, está compuesto solo por mujeres. Por su parte; el cuarto grupo etario de intervalo entre 44 a 52 años está compuesto solo por hombres.

4.4.1.2. Procedencia y lengua materna

Todos los sujetos de nuestra investigación tienen como lengua materna el español. Sin embargo, gran parte de ellos manifestó conocer otras lenguas nativas o extranjeras, en nivel básico, intermedio y avanzado. Dentro de las lenguas mencionadas se encuentran el quechua e inglés. En cuanto a la procedencia de los encuestados, todos residen en Lima; sin embargo, algunos nacieron en otras ciudades del Perú, pero viven en diferentes distritos de Lima desde la infancia temprana.

4.4.1.3. Área de estudios

El área de estudios a la que pertenece la carrera que están siguiendo, tanto en pregrado como en posgrado, puede ser **Ciencias Básicas e Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales**.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje por área de estudios y por sexo

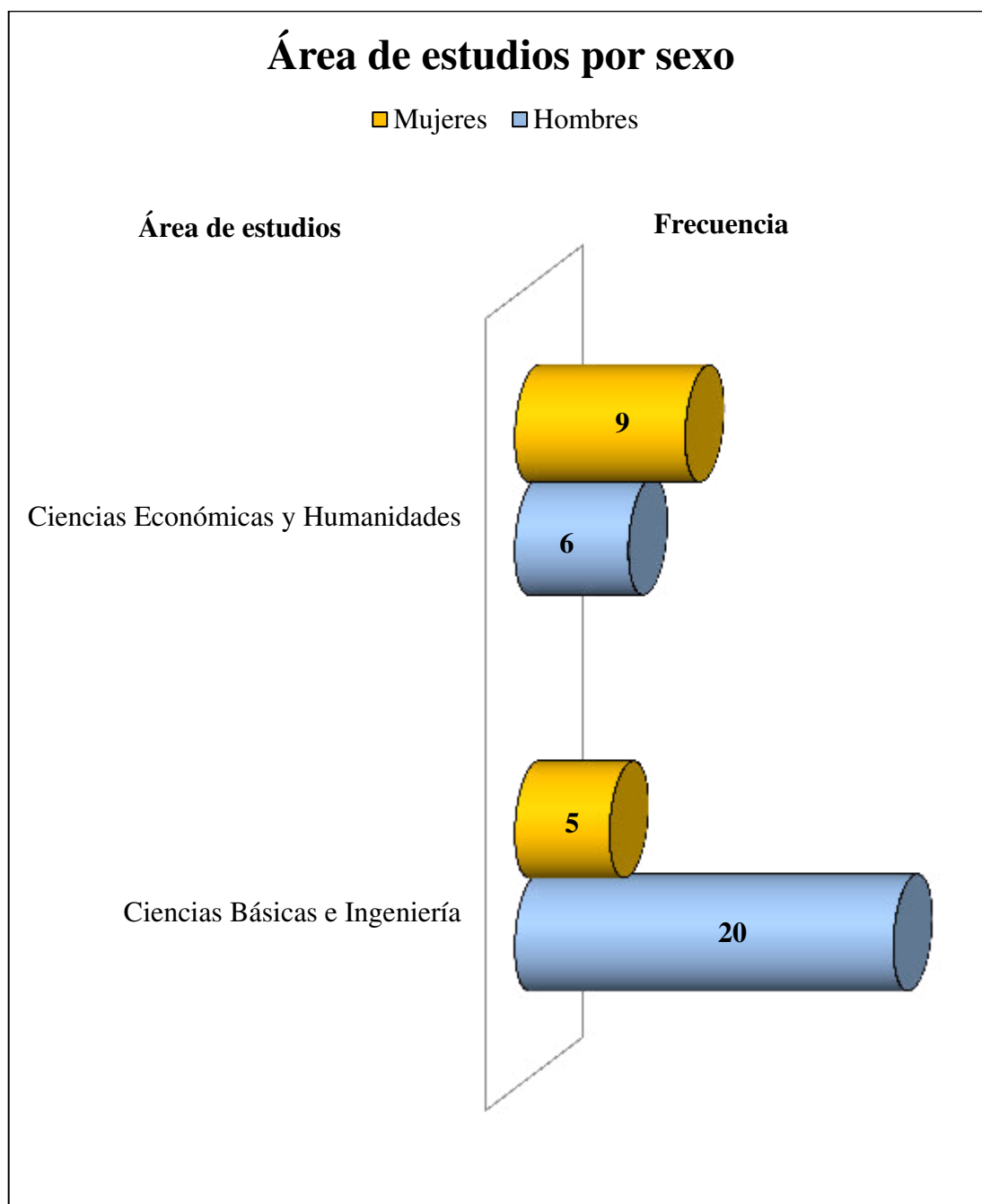
	SEXO		f	%	
	HOMBRE	MUJER			
Áreas	Ciencias Básicas e Ingeniería	20	5	25	62,5%
	Ciencias Económicas y Humanidades	6	9	15	37,5%
Total	f	26	14	40	100%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3, se presenta la frecuencia de estudiantes de PLE dividida por área de estudios, sexo y con el porcentaje correspondiente. A continuación se presenta un

gráfico para apreciar mejor los el número de sujetos participantes divididos por sexo y área de estudios correspondiente.

Gráfico 3. División por área de estudios según el sexo

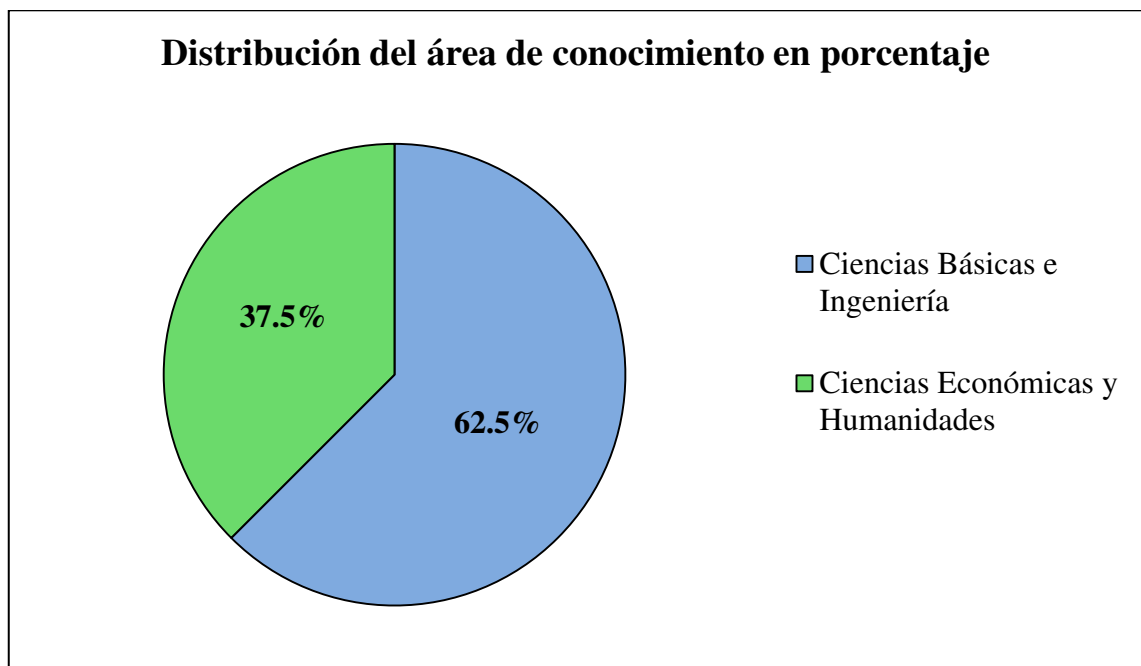


Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 3 se aprecia que la mayor frecuencia de sujetos de estudio pertenece al área de las Ciencias Básicas e Ingeniería con 25 sujetos de estudios, 5

mujeres y 20 hombres, mientras que el área de Ciencias Económicas y Humanidades es conformada por 6 hombres y 9 mujeres.

Gráfico 4. Porcentaje por área de estudios de aprendices de PLE



Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 4 se aprecia que las carreras que pertenecen a las dos áreas de conocimiento que hemos contemplado y se evidencia que el 62,5% de los estudiantes de PLE encuestados pertenecen al área de Ciencias Básicas e Ingeniería y el 37,5% son parte de Ciencias Económicas y Humanidades.

4.5. DISEÑO DEL INSTRUMENTO

El instrumento de recolección⁶⁵ de datos fue un cuestionario de pregunta abierta compuesto por una serie de propuestas de actividades escritas con varias situaciones problemáticas a las que debían de enfrentarse y responder qué harían o dirían ante cada una de ellas. Así de manera escrita manifestaron sus reacciones, no hubo presión de tiempo ni de respuesta durante las sesiones de recolección de datos; además, la actividad fue totalmente voluntaria y los profesores del nivel intermedio nos cedieron un espacio de tiempo adecuado durante la clase, mientras que la recolección del nivel avanzado fue luego de concluir la clase. El instrumento buscaba ver la presencia de problemas en el uso del FS. Por ello, se presenta a continuación un modelo de error:

Cuadro 35. Modelo de error

FUTURO DEL SUBJUNTIVO					
<i>SE</i>			<i>QUANDO</i>		
uso anómalo	uso estándar	estructura española	uso anómalo	uso estándar	estructura española

Fuente: Elaboración propia

4.6. RECOLECCIÓN DE DATOS

Al tomar en cuenta que se busca analizar las interferencias en las construcciones realizadas por hispanohablantes en las que se emplea el FS en portugués se consideró más apropiado contar con la participación de estudiantes de nivel intermedio iniciante,

⁶⁵ Ver Anexo 1: 178

intermedio medio y avanzado del último módulo, dado que este tema es enseñado en las tres instituciones en el tercer módulo del nivel básico, es decir, en el tercer mes de estudios. Por ello, los sujetos participantes del EP-UIE fueron encuestados al terminar todo el nivel básico que tuvo una duración de 8 meses, 5 meses después de haber llevado el tema del FS, mientras tanto los sujetos pertenecientes al CI-UNI pertenecen al segundo módulo del nivel intermedio, eso equivale al sexto mes de estudios de portugués. Finalmente, los sujetos participantes del CI-FLCH se encuentran en el último módulo del nivel avanzado correspondiente al sexto mes de estudios. Los datos fueron recolectados entre los meses de noviembre de 2016 y julio de 2017.

4.6.1 CORPUS DE ANÁLISIS

El corpus de análisis con el que trabajamos fue extraído de las producciones escritas elaboradas por los estudiantes del CI-UNI y EP-UIE para nivel intermedio y del CEID-FLCH para el nivel avanzado. En el Cuadro 25 que presentamos a continuación se puede apreciar la distribución de producciones por institución.

Tabla 4. Frecuencia de textos según actividad por institución

	DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO	FRECUENCIA POR INSTITUCIÓN		
		CI-UNI	EP-UIE	CEID-FLCH
ACTIVIDADES PROPUESTAS	Redacción			
	Escrever as recomendações num sismo ou terremoto na cidade de Lima	9	3	5
	Escrever as propostas para solucionar os possíveis inconvenientes numa viagem longa de mochileiros	9	3	5
	Escrever as perguntas para uma babá na entrevista de trabalho considerando possíveis situações problemáticas	4	11	5

Escrever seus sonhos e objetivos para seu futuro e as possíveis situações relacionadas com eles	0	1	3
Escrever um e-mail convidando um colega do exterior para a) participar do seu projeto de pesquisa ou b) conhecer o Peru	0	1	4
Subtotal	22	30	22
Total		74	

Fuente: Elaboración propia

Como se mostró en la Tabla 4, solo se trabajó con propuestas de actividades elegidas por los sujetos que participaron en la investigación. Fueron cinco propuestas de actividades diseñadas con el objetivo de motivar la producción creativa escrita de los participantes sin presionarlos ni limitarlos en cuanto al número de líneas que debe presentar el texto ni el tiempo verbal que debe ser usado.

No empleamos un cuestionario para marcar o conjugar verbos, pues consideramos que, al hacerlo, se ejercería un grado de presión sobre el participante que, a su vez, podría responder marcando una opción o escribiendo una forma verbal no correspondiente para no dejar el espacio vacío. Por esta razón, nos enfocamos en la producción creativa de textos luego de proporcionarles el objetivo de la actividad con la que tenían mayor afinidad.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo presentaremos la distribución, frecuencia, porcentaje y, sobre todo, cuáles son las características de las interferencias encontradas en las prótesis de tipo condicional y temporal.

Al realizar la recopilación de datos, se obtuvo la siguiente tabla con frecuencias y porcentajes de realización de las construcciones que emplean *se* y *quando* en prótesis.

En la Tabla 5 puede observarse la distribución tanto en porcentaje como en frecuencia de las producciones condicionales con *se* obtenidas en los tres centros de idiomas, alcanzando el 63% de las construcciones en el nivel avanzado que equivale a 82 enunciados, mientras que en el nivel intermedio se obtienen 49 construcciones que equivalen al 37% de las producciones y están distribuidas en 32 producciones en el CI-UNI correspondiente al 24% y 17 construcciones en la EP-UIE equivalente al 13%. Finalmente, se aprecia que la totalidad de producciones asciende a 131 enunciados.

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje de producciones con *se*

<i>se</i>	CEID-FLCH	CI-UNI	EP-UIE	Total
Frecuencia	82	32	17	131
Porcentaje	63%	24%	13%	100%

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la Tabla 6 se aprecia la repartición porcentual y de frecuencia de enunciados con *quando*. La totalidad de las producciones equivale a 64 enunciados en el

nivel avanzado con frecuencia de 46 construcciones equivalentes al 72%, mientras que en el nivel intermedio la frecuencia alcanza a 18 enunciados que representan el 28% de las producciones, distribuidas en 2 construcciones en el CI-UNI, o sea 3% y 16 enunciados producidos en la EP-UIE equivalentes al 25% de las construcciones temporales.

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje de producciones con *quando*

<i>quando</i>	CEID-FLCH	CI-UNI	EP-UIE	Total
Frecuencia	46	2	16	64
Porcentaje	72%	3%	25%	100%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la Tabla 7 el total de construcciones, entre *se* y *quando* alcanza la frecuencia de 195 enunciados distribuidos en 131 producciones con *se* equivalentes al 67% de construcciones y 64 enunciados para *quando* que equivalen al 33% del total absoluto de producciones de los sujetos de estudios.

Tabla 7. Distribución de *se* y *quando* en totalidad de construcciones

	<i>se</i>	<i>quando</i>	Total
Frecuencia	131	64	195
Porcentaje	67%	33%	100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la clasificación e identificación de los sujetos de estudios participantes en la investigación, empleamos la inicial del nivel al que pertenecen junto

con el número de sujeto de estudio y el número de la producción realizada como veremos en el siguiente ejemplo:

Cuadro 30. Elementos del modo de clasificación de los sujetos de estudio

A1_10:

Fuente: Elaboración propia

En el Cuadro 30 apreciamos que **A** equivale al nivel avanzado, **1** al número asignado al participante mientras que **_10** representa el número de enunciado tomado en consideración.

A continuación, se abordará en detalle el análisis de las construcciones condicionales y temporales más representativas de las 195 construcciones, 131 construcciones con *se* y 64 con *quando*.

5.1 USO GRAMATICAL DEL FS EN CONDICIONALES Y TEMPORALES

En el panorama global, es decir, tomando en consideración la frecuencia total de producciones (195 enunciados), de los cuales 131 enunciados emplearon *se* y 64 enunciados emplearon *quando*, se elaboraron los gráficos porcentuales que resumen la distribución de producciones de nuestros sujetos de estudio.

Por uso correcto, según el contexto, nos referimos en el contexto *irrealis* de proyección futura y conjugado el verbo en FS de acuerdo con la persona y número que

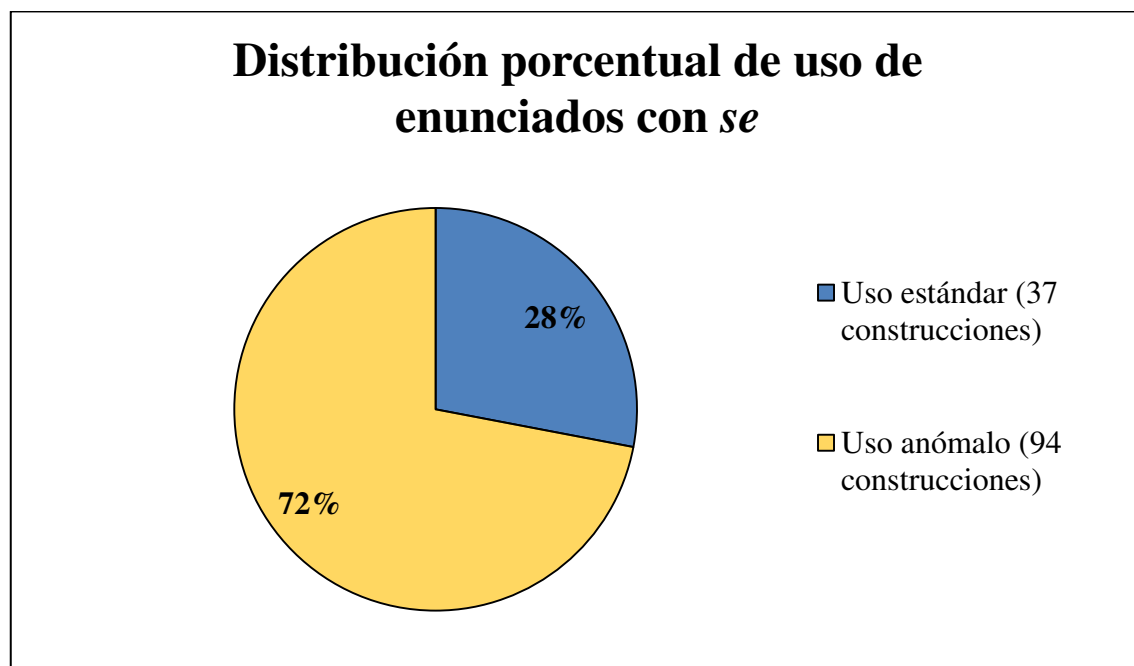
es el exigido por el contexto de los ejercicios propuestos y que obedece al uso estándar del portugués brasileño.

5.1.1 CONDICIONALES CON *SE*

Las prótasis con el verbo principal en FS de acuerdo con el uso estándar fueron empleadas según el nivel de idioma que estaban cursando los sujetos participantes de la investigación. Presentaremos, en primer lugar, el resultado en el nivel intermedio y luego en el nivel avanzado de PLE a continuación.

El primer gráfico consiste en la distribución porcentual global de enunciados correctos con *se* que emplean el FS en prótasis.

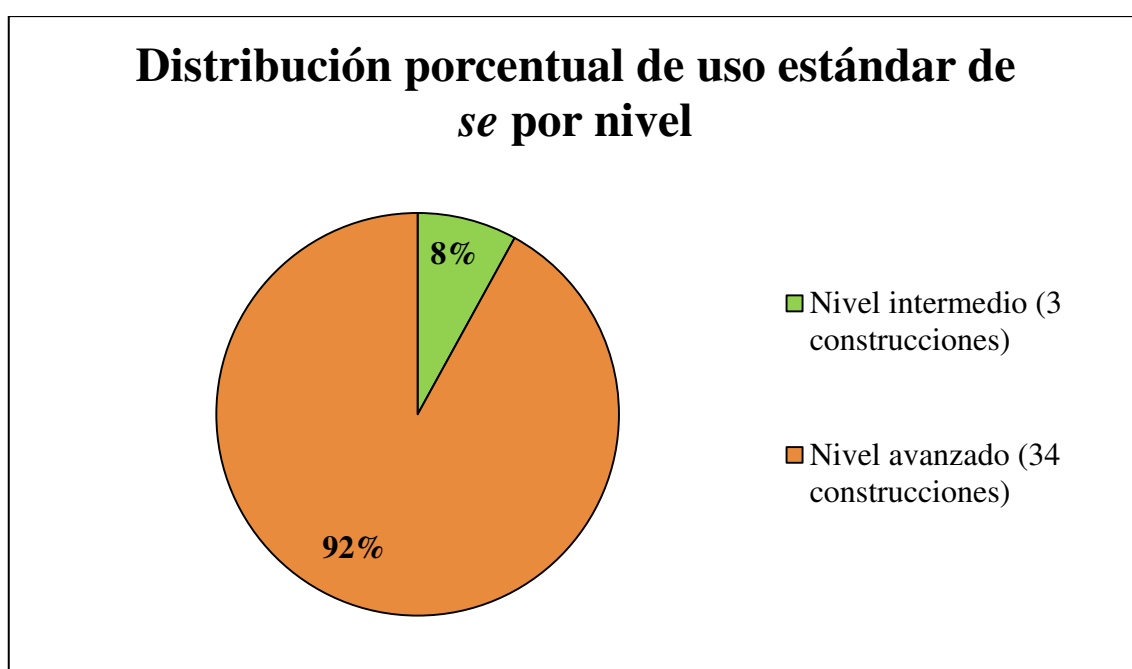
Gráfico 5. Distribución porcentual de uso de enunciados con *se*



Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 5 se aprecia que de un total de 131 enunciados, el 28%, equivalente a 37 construcciones, emplean la forma FS en prótasis de manera estándar, es decir, conforme al portugués estándar, mientras que 72% de las construcciones son de uso anómalo; en otros términos, 94 construcciones no siguen la normal del portugués estándar.

Gráfico 6. Distribución porcentual de uso estándar de *se* por nivel



Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 6 se aprecia la distribución porcentual del uso estándar de las construcciones con *se* de acuerdo con el nivel de la lengua en la que se encuentran los sujetos de estudio. De las 37 construcciones de uso estándar, el 8%, es decir, 3 construcciones, pertenecen al nivel intermedio; mientras que el 92% de las construcciones, o sea, 34 construcciones, pertenecen al nivel avanzado.

A continuación, mostramos las construcciones más representativas del uso estándar con algunos verbos irregulares:

USO ESTÁNDAR PORTUGUÉS	ESTRUCTURA ESPAÑOLA CON FS
<p>A1_1: Se <u>estiver</u> na rua, <i>afaste-se</i> de árvores, postes elétricos, muros e edifícios, por causa da possível queda de escombros.</p>	<p>Si <i>estuvieres</i> en la calle, apártese de los árboles, postes, muros y edificios a causa de la posible caída de escombros.</p>
<p>A1_7: Se <u>tivermos</u> problemas por falta de comida e água, <i>visitaremos</i> alguns lugarejos nos quais acharemos gente boa que não irão recusar alguma ajuda.</p>	<p>Si <i>tuviéremos</i> problemas por la falta de comida y agua, <i>visitaremos</i> algunos lugares en los que encontraremos gente buena que no nos negará ayuda.</p>
<p>A1_14: Se <u>tiver</u> que arrumar o quarto de crianças enquanto as crianças estiverem pintando as paredes com lápis de cores por causa de não conseguir fazer as tarefas. <i>Que medida irá tomar?</i></p>	<p>Si <i>tuvieres</i> que arreglar el cuarto de los niños mientras ellos estuvieren pintando las paredes con colores y por ese motivo no consiguere realizar los quehaceres. <i>¿Qué medidas tomarás?</i></p>
<p>A2_17: De que maneira você <i>corrigiria</i> as crianças se eles <u>disserem</u> palavrões?</p>	<p><i>¿De qué manera corregirías a los niños si ellos dijeren malas palabras?</i></p>
<p>A2_30: Se eu <u>puder</u>, eu trabalharia como voluntária para ajudar crianças órfãs...</p>	<p>Si yo <i>pudiere</i>, trabajaría como voluntaria para ayudar a los niños huérfanos.</p>
<p>A2_12: Não é problema para nenhum de nós parar o carro se alguém <u>quiser</u> ir ao banheiro no meio da rodovia.</p>	<p>No hay ningún problema para nosotros parar el carro si alguien <i>quisiere</i> ir al baño a mitad de carretera.</p>

A continuación, mostramos las construcciones más representativas del uso estándar con algunos verbos regulares:

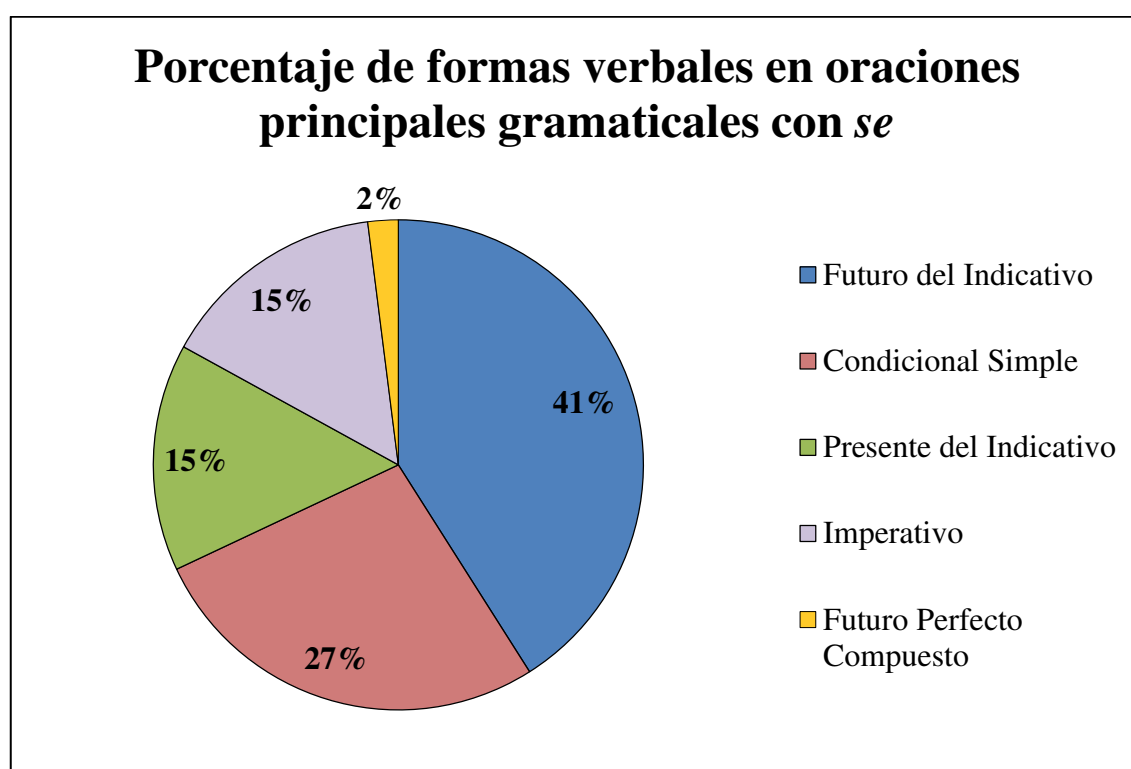
USO ESTÁNDAR PORTUGUÉS	ESTRUCTURA ESPAÑOLA CON FS
A3_17: Se você <u>concordar</u> com nossa linha de investigação no interior do Peru, eu <i>gostaria de convidar-lhe</i> vir fazer uma pesquisa aqui.	Si <i>concordares</i> con nuestra línea de investigación en el interior de Perú, me gustaría invitarle a venir para realizar una investigación aquí.
A4_7: Se <u>acontecer</u> um segundo tremor, <i>esteja</i> alerta...	Si <i>sucediere</i> un segundo temblor, esté alerta...
A1_21: Se você <u>aceitar</u> o convite agora, <i>avise-me</i> com anterioridade...	Si <i>acceptares</i> la invitación ahora, avísame con anterioridad
A2_7: <i>Podemos</i> arranjar o carro se o freio do carro <u>deixar</u> de funcionar.	Podemos arreglar el carro si el freno del carro <i>dejare</i> de funcionar
A5_2: Se você <u>precisar</u> de se agasalhar, eu <i>tenho</i> roupa para emprestar-lhe.	Si <i>necesitares</i> abrigarte, yo tengo ropa para prestarte.

Se observa que existe manejo de los verbos irregulares y regulares en la forma FS, así como la concordancia entre persona al ser conjugado el verbo principal. Se cumple de esta forma el empleo esperado para oraciones condicionales [+ **irrealis**] en portugués según la norma estándar. A pesar de emplearse algunos verbos modales de carácter deóntico como **querer**, **poder** o **precisar** en las oraciones principales, las construcciones citadas pueden agruparse dentro de la modalidad epistémica de

posibilidad de acuerdo con la gradiente y escala de certeza de Reis (2010). Véanse las Figuras 1 y 2.

En relación con la frecuencia de formas verbales en las oraciones principales en los enunciados que se presentaron como formas gramaticalmente aceptadas, se muestra el siguiente Gráfico.

Gráfico 7. Porcentaje de formas verbales en oraciones principales de construcciones gramaticales condicionales con *se*



Fuente: Elaboración propia

Se analizaron las formas verbales⁶⁶ empleadas en las oraciones principales de las 37 construcciones que emplearon el FS de forma gramatical en las prótasis. De dicho análisis se aprecia en el Gráfico 6 un mayor uso del FI, representado con el 41% de

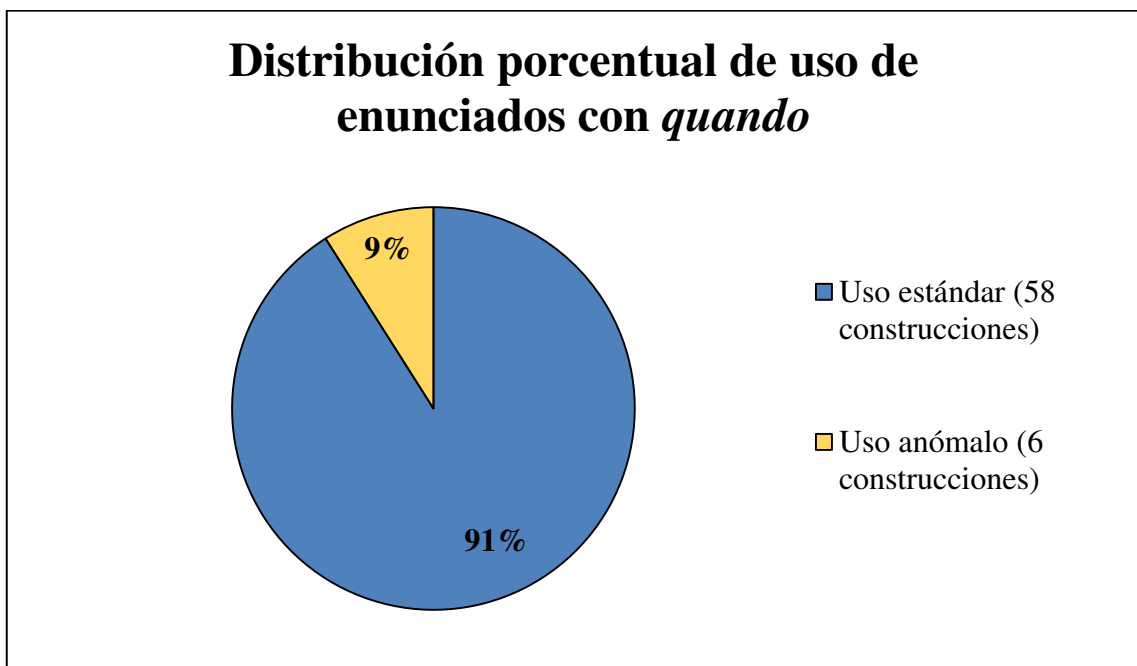
⁶⁶ Véanse los Cuadros (14-16) para más información sobre las formas verbales.

empleo en las oraciones principales de construcciones condicionales. En segundo lugar, se encuentra el Condicional Simple con 27%; el tercer lugar es compartido por el PI y el Imperativo con 15% cada uno; en último lugar se ubica el menos empleado, el Futuro Perfecto Compuesto.

5.1.2 TEMPORALES CON *QUANDO*

En cuanto a las construcciones que emplean el temporal *quando* en la cláusula subordinada, obtuvimos los datos que mostramos en el siguiente gráfico que aborda la distribución porcentual global de enunciados correctos con *quando* tanto por parte de los sujetos participantes del nivel intermedio como del avanzado de PLE.

Gráfico 8. Distribución porcentual de uso de enunciados con *quando*

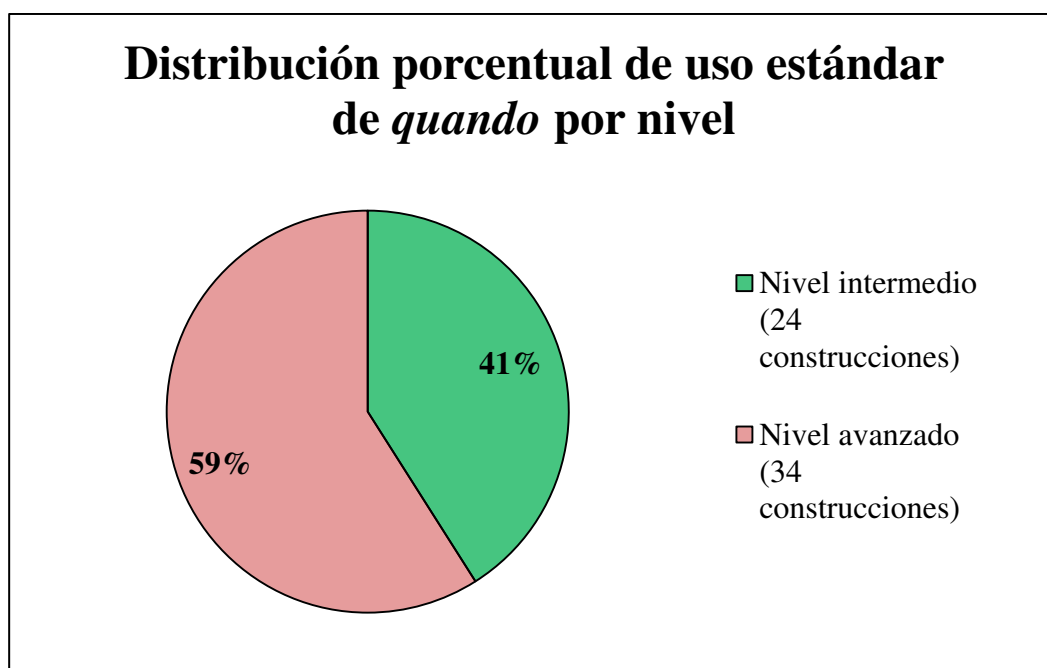


Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el Gráfico 8, de las 64 construcciones con *quando*, el 91% de ellas, lo que equivale a 58 construcciones, obedecen a la forma estándar del portugués, mientras que el 9%, es decir, 6 construcciones, son de uso anómalo.

Veremos ahora la distribución porcentual del uso estándar de enunciados con *quando* según el nivel de la lengua.

Gráfico 9. Distribución porcentual de enunciados con *quando* por nivel



Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 9, se observa la distribución de las construcciones con *quando* de tipo estándar según el nivel de idioma de los sujetos de estudio. Así, se aprecia que el 59%, equivalente a 34 construcciones, fueron realizadas por estudiantes del nivel avanzado, mientras que el 41%, 24 construcciones, por estudiantes de nivel intermedio.

A continuación, se muestran las construcciones de uso estándar más representativas con verbos irregulares:

USO ESTÁNDAR PORTUGUÉS	ESTRUCTURA ESPAÑOLA CON FS
A5_1: Você <i>poupará</i> em alojamento quando você <i>estiver</i> aqui...	Tú ahorrarás en alojamiento cuando <i>estuvieres</i> aquí.
A1_18: Quando <i>tiver</i> aprontado tudo, <i>terei</i> minha família.	Cuando yo <i>tuviere</i> listo todo, tendré mi familia
I7_3: Quando eu <i>tiver terminado</i> meus estudos de português <i>ensinarei</i> este idioma.	Cuando yo <i>hubiere terminado</i> mis estudios de portugués, enseñaré este idioma
A2_15: O que você <i>fará</i> quando eles não <i>quiserem</i> comer a comida?	¿Qué harás cuando ellos no <i>quisieren</i> comer la comida?
A5_3: Você <i>quererá</i> conhecer todas as huacas, museus e sítios arqueológicos quando você <i>souber</i> a enorme quantidade de sítios interessantes demais que tem Peru.	Querrás conocer todas las huacas, museos y sitios arqueológicos cuando <i>supieres</i> la enorme cantidad de lugares interesantísimos que tiene el Perú.

El empleo del FS en oraciones subordinadas temporales conlleva la noción de modalidad epistémica de tipo [+irrealis] al tratarse de propuestas de actividades de carácter hipotético. Los sujetos de estudio mostraron mediante sus producciones la noción alta probabilidad en la escala de certeza de Reis (2010).

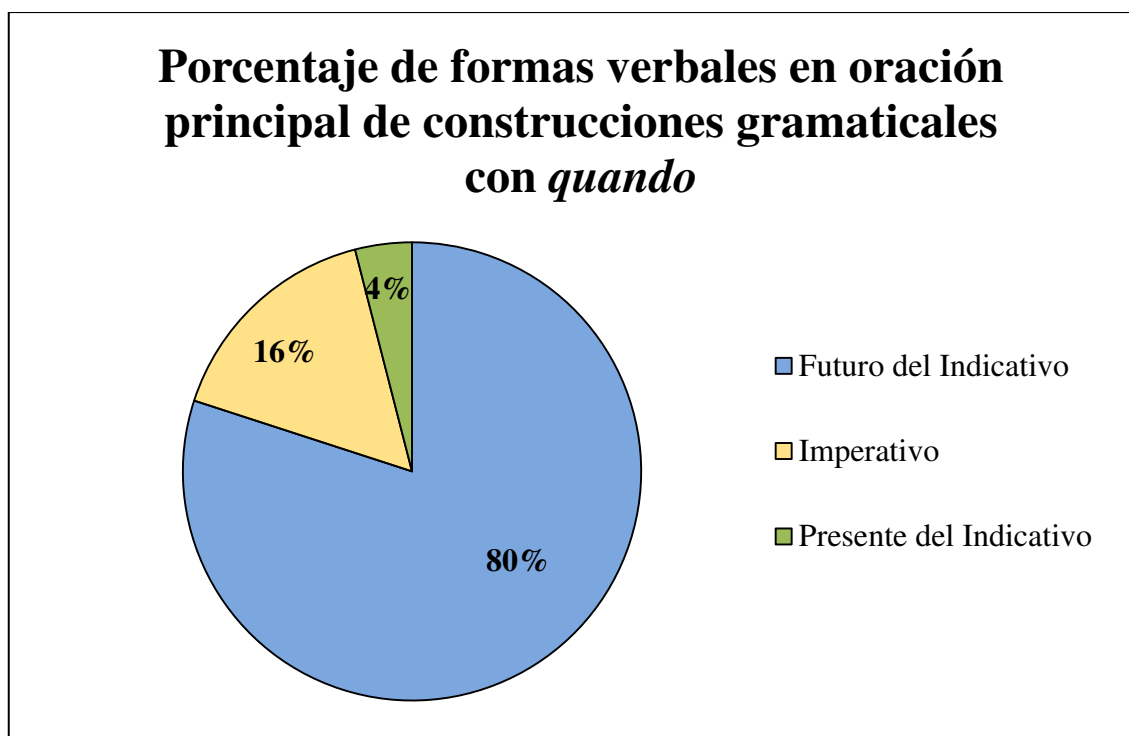
Se presentan ahora construcciones estándar más representativas con verbos regulares:

USO ESTÁNDAR PORTUGUÉS	ESTRUCTURA ESPAÑOLA CON FS
A1_3: Quando o teto ou a parede da casa <i>cair</i> , afaste-se rapidamente e saia para um lugar seguro.	Cuando el techo o la pared de la casa <i>cayere</i> , aléjese rápidamente y salga a un lugar seguro
A2_26: O que você fará quando <i>tiver</i> de sair cedo e deixar os meninos?	¿Qué hará cuando <i>tuviere</i> que salir temprano y dejar a los niños?
A4_5: Sempre é melhor usar mensagens de texto quando o telefone não <i>funcionar</i> .	Siempre es mejor usar mensajes de texto cuando el teléfono no <i>funcionare</i> .

El uso de los verbos modales deóntico como *ter* con el sentido de “tener que” o del verbo auxiliar “haber” se complementa con el uso dentro de una oración temporal de probabilidad de acuerdo con el contexto de uso según cada propuesta de ejercicio. El uso del FS en oraciones temporales evidencia la carga modal de certeza y probabilidad que las condicionales en las que se transmite posibilidad y a su vez una idea de duda (Reis 2010:121).

En referencia a las formas verbales empleadas en las oraciones principales de las construcciones temporales gramaticales con *quando*, se presenta el siguiente gráfico porcentual:

Gráfico 10. Porcentaje de formas verbales en oraciones principales de construcciones gramaticales temporales con *quando*



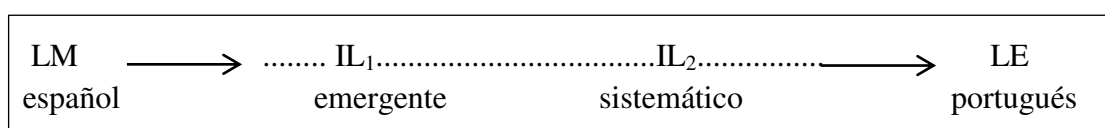
Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 10 se puede notar el uso mayoritario del tiempo y modo FI en las oraciones principales de construcciones temporales bien formadas con *quando*, la preferencia del uso del FI alcanza el 80%, le sigue el Imperativo con 16% y finalmente se ubica el PI con 4%. La variedad de formas verbales en las oraciones principales varía debido a que la construcción elaborada por los sujetos de estudio responde la intención que quisieron plasmar y esta, a su vez, responde al tipo de actividad propuesta. Véase la Tabla 4.

5.2 PROCESOS PSICOLINGÜÍSTICOS EN LA INTERLENGUA

Para comenzar a analizar los procesos psicolingüísticos en la interlengua, primero mostraremos la caracterización de interlengua que se desprende de nuestra investigación. Partimos de esta consideración, la LM es el español, en esta lengua es notorio que el FS se encuentra en franca obsolescencia. Quedan como relictos de este modo y tiempo algunas formas fosilizadas en el discurso abogadil, normas jurídicas, proverbios y refranes. De esta manera, y en consonancia con Brown (2000), proponemos los estadios por los que pasan los sujetos de estudio de nuestra investigación:

Figura 5. Caracterización de la IL



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 5 presentamos las etapas de la IL de los aprendices de PLE sujetos de estudio. Los participantes de esta investigación se encuentran en la etapa emergente que se reconoce por la interiorización de algunas reglas de uso del FS en el IL del aprendiz y suele evitarse situaciones comunicativas de difícil manejo. El segundo estadio es el sistemático. Aquí se observa una mejor actuación frente a diversas situaciones comunicativas; sin embargo, se comprueba que las reglas interiorizadas aún no están bien formadas. Una muestra de ello es la regularización de los verbos irregulares recurriendo a la sobregeneralización de reglas.

De los cuatro estadios propuestos por Brown (2000), hemos presentados dos estadios de la interlengua: el emergente y el sistemático. Sin embargo, existe un estadio

previo al emergente, el de los errores aleatorios, el cual no ha sido observado en este estudio. Teniendo en cuenta el último estadio de Brown, el estadio *estable* ha sido alcanzado solamente por uno de los sujetos de estudio, este demostró mayor autocorrección y alta competencia en sus escritos.

Siguiendo la clasificación propuesta por Selinker (1972:2015), los procesos principales en el aprendizaje de una lengua no nativa, sea L2 o LE, son la transferencia lingüística (negativa o positiva), la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la sobregeneralización o hipergeneralización del material lingüístico de la LE/L2.

La importancia del análisis de estos cinco procesos característicos de la interlengua de aprendices de PLE radica en observar la frecuencia de cada una de ellas dado que la convergencia de estos 5 procesos, tomando en cuenta la fase de la interlengua en que se encuentren los sujetos de estudio, puede convertir las estructuras en fosilizables impidiendo así el completo desarrollo y posterior estabilización de la LE.

5.2.1 INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA

Este tipo de error es clasificado según Santos Gargallo (1993), de acuerdo con la clasificación etiológico-lingüística como un error **interlingüístico** por tener un origen en la LM. Según la clasificación de Vásquez (1999), la interferencia es un error de tipo **etiológico-interlingual**. Nosotros nos inclinamos por la postura de Santos Gargallo (1993) ya que la interferencia lingüística tiene su origen en una cuestión estructural de la LM por sobre la LE.

La transferencia lingüística negativa es observada en las construcciones de tipo condicional y temporal.

En las oraciones condicionales se emplea el tiempo y modo PI en lugar del tiempo y modo FS en construcciones de modalidad **irrealis** en PLE tanto en nivel avanzado como en nivel intermedio tal y como sucede en la LM de los aprendices, el español.

La interferencia lingüística en verbos regulares es clara dado que se observa el uso del tiempo y modo PI en lugar del FS en contexto *irrealis* de proyección futura. A continuación, se presentan algunas construcciones seleccionadas:

INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA: FS		
SE		
uso anómalo	uso estándar	estructura española
A2_13: O que você <i>faria</i> se um dos meninos <u><i>fica</i></u> ferido?	O que você <i>faria</i> se um dos meninos <u><i>ficar</i></u> ferido?	¿Qué harías si uno de los niños <i>está</i> herido?
A2_14: Como você <i>reagiria</i> se os meninos <u><i>gritam</i></u> muito forte e também <u><i>fazem</i></u> barulho?	Como você <i>reagiria</i> se os meninos <u><i>gritarem</i></u> muito forte e também <u><i>fizerem</i></u> barulho?	¿Cómo reaccionarías si los niños <i>gritan</i> muy fuerte y <i>hacen</i> bulla?
A6_9: Se a casa <u><i>começa</i></u> arder, <i>saia</i> imediatamente com sua família...	Se a casa <u><i>começar</i></u> arder, <i>saia</i> imediatamente com sua família...	Si la casa <i>comienza</i> a quemarse, <i>salga</i> inmediatamente con su familia
I14_2: O que você <i>faria</i> se as crianças <u><i>choram</i></u> muito?	O que você <i>faria</i> se as crianças <u><i>chorarem</i></u> muito?	¿Qué harías si los niños <i>lloran</i> mucho?

I15_1: Se não <u>carrego</u> suficiente combustível, <i>terei</i> que pedir ajudas às pessoas que viajam pela rodovia.	Se não <u>carregar</u> suficiente combustível, <i>terei</i> que pedir ajuda às pessoas que viajam pela rodovia.	Si no <i>cargo</i> suficiente combustible, tendré que pedir ayuda a las personas que viajan por la carretera.
I18_1: Se os vizinhos se <u>desesperam</u> falaria à polícia	Se os vizinhos se <u>desesperarem</u> falaria à polícia	Si los vecinos se <i>desesperan</i> , llamaría a la policía.
I6_3: Se eu <u>acho</u> um melhor emprego <i>serei</i> feliz....	Se eu <u>achar</u> um melhor emprego <i>serei</i> feliz....	Si yo <i>encuentro</i> un mejor empleo, seré feliz...
A6_13: Se o pneu do carro <u>fura</u> , vamos trocá-lo	Se o pneu do carro <u>furar</u> , vamos trocá-lo	Si el neumático del carro se <i>poncha</i> , vamos a cambiarlo
I16_1: Se <u>chove</u> e o limpador de para-brisa <u>quebra</u> eu fixarei com corda.	Se <u>chover</u> e o limpador de para-brisa <u>quebrar</u> eu fixarei-o com uma corda.	Si <i>llueve</i> y el parabrisas se rompe, lo amarrearé con una cuerda.
I16_4: Se <u>esquecemos</u> as câmaras digitais não <i>tiraremos</i> fotos.	Se <u>esquecermos</u> as câmaras digitais não <i>tiraremos</i> fotos.	Si <i>olvidamos</i> las cámaras digitales no tomaremos fotos.
A6_1: Se <u>acontece</u> um terramoto na nossa cidade eu diria para eles umas dicas para manter a segurança.	Se <u>acontecer</u> um terramoto na nossa cidade eu diria para eles umas dicas para manter a segurança.	Si <i>sucede</i> un terremoto en nuestra ciudad, les daría unos tips para mantenerse a salvo.
A2_6: Se durante a viagem o pneu do carro <u>fura</u> , <i>levamos</i> um pneu sobressalente e qualquer de	Se durante a viagem o pneu do carro <u>furar</u> , <i>levamos</i> um pneu sobressalente e qualquer	Si durante el viaje, se <i>poncha</i> el neumático del carro, llevamos un

nós pode fazer a mudança do pneu.	de nós pode fazer a mudança do pneu.	neumático de repuesto y cualquiera de nosotros puede cambiarlo.
-----------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

Es bastante clara la interferencia en el ámbito microlingüístico, precisamente, en el área morfosintáctica, ya que el aprendiz recurre al uso de una estructura gramatical de su LM, el PI en el contexto de oraciones condicionales hipotéticas temporales de modalidad [+irrealis] de acuerdo con lo exigido por las actividades propuestas.

El uso recurrente del PI en lugar del FS en construcciones condicionales indica que aún no se han internalizado las reglas del PLE que exigen el uso del FS frente a este tipo de construcciones. Este comportamiento se encuentra íntimamente relacionado a la obsolescencia de este tiempo y modo verbal en la LM (español) de los sujetos de estudios y la exigencia del FS en la LE (portugués).

La frecuencia de interferencia del PI en lugar del FS en construcciones condicionales es bastante alta en estudiantes del nivel intermedio y decrece significativamente en estudiantes de nivel avanzado.

Esto significa que existe un progreso en la IL de los sujetos de estudio y que conforme pasan exitosamente al nivel siguiente, aumenta también su nivel de competencia tal y como se aprecia en los gráficos 6 y 9 en los que la distribución del uso estándar de *se* alcanza el 92% para el nivel avanzado y 8% para el nivel intermedio, mientras que con *quando*, el 59% pertenece al nivel avanzado y el 41% al nivel intermedio.

INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA: FS		
SE		
uso anômalo	uso estándar	estrutura espanhola
I5_1: Se nós <u>temos</u> um vazamento em nossa casa devemos chamar ao encanador.	Se nós <u>tivermos</u> um vazamento em nossa casa devemos chamar ao encanador.	Si <u>tenemos</u> una fuga de agua en nuestra casa, debemos de llamar a un gasfitero.
I6_7: Se eu <u>tenho</u> a oportunidade de ser voluntário, eu <u>ajudarei</u> os meninos para melhorar seus comportamentos sociais.	Se eu <u>tiver</u> a oportunidade de ser voluntário, <u>ajudarei</u> os meninos a melhorar seus comportamentos sociais.	Si <u>tengo</u> la oportunidad de ser voluntario, ayudaré a los niños a mejorar
A6_29: Se eu <u>tenho</u> sorte <u>conhecerei</u> alguém.	Se eu <u>tiver</u> sorte <u>conhecerei</u> alguém.	Si <u>tengo</u> suerte, conoceré a alguien
A6_27: <u>Viajarei</u> pelo mundo se <u>tenho</u> tempo.	<u>Viajarei</u> pelo mundo se <u>tiver</u> tempo.	Si <u>tengo</u> tiempo, viajaré por el mundo.
I14_4: Como você <u>actuaria</u> se eles não <u>querem</u> comer?	Como você <u>actuaria</u> se eles não <u>quiserem</u> comer?	¿Cómo actuarías si ellos no <u>quieren</u> comer?
I25_1: Se eu <u>quero</u> ir ao banheiro no meio da rodovia eu <u>teria</u> que pedir ajuda.	Se eu <u>quiser</u> ir ao banheiro no meio da rodovia eu <u>teria</u> que pedir ajuda.	Si yo <u>quiero</u> ir al baño en medio de la carretera, tendré que pedir ayuda.
I13_1: O você <u>faria</u> se os meninos <u>fazem</u> barulho?	O você <u>faria</u> se os meninos <u>fizerem</u> barulho?	¿Qué harás si los niños <u>hacen</u> bulla?
A6_24: Como você <u>agirá</u> se os meninos <u>dizem</u> palavrões?	Como você <u>agirá</u> se os meninos <u>disserem</u> palavrões?	¿Cómo reaccionarás si los niños <u>dicen</u> malas palabras?

A6_25: Se as crianças <u>trazem</u> um cachorro da rua pra casa o que você faria?	Se as crianças <u>trouxerem</u> um cachorro da rua pra casa o que você faria?	¿Cómo reaccionarás si los niños <i>traen</i> un perro de la calle?
------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

En los ejemplos citados anteriormente, la estructura parámetro empleada es la de **p→q** empleada en oraciones condicionales factuales reales y en contrafactuales irreales, como se vio en la sección 2.4.1. En español se emplea el PI en la prótasis y para enunciar la consecuencia en la apódosis se emplean diversos tiempos verbales tales como el imperativo, FI, PI o condicional simple, como se desarrolló en la sección 2.4.2, las condicionales del enunciado son las que obedecen a una relación causal en español en la que la prótasis es la condición y la apódosis es la consecuencia.

Por su parte, emplear el PS en prótasis en portugués implica el conocimiento de la verdad propuesta por el hablante, según Marques (1995:156). En español, dicha verdad es tomada por el hablante como información fidedigna enunciada en la prótasis que le permite llegar a una conclusión. Este tipo de construcciones en español pertenece a las de la enunciación y al subtipo epistémico.

Al no tener clara la diferencia entre la gradiente de certeza del modo irrealis y las construcciones hipotéticas de proyección futura en PLE ni la distinción entre las condicionales del enunciado (relación causal) y las condicionales de la enunciación de subtipo epistémico, se presenta la interferencia lingüística al emplear el patrón de la LM que emplea el PI tanto en condicionales del enunciado como en las condicionales de la enunciación y las transfiere a las estructuras en portugués.

En las oraciones temporales se emplea el tiempo y modo PS en lugar del tiempo y modo FS en construcciones de modalidad [+ irrealis] en PLE como se ve a continuación:

INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA: FS		
QUANDO		
uso anômalo	uso estándar	estrutura espanhola
A6_2: Quando o teto da casa <u>caia</u> , você <i>terá</i> de sair rápido...	Quando o teto da casa <u>cair</u> , você <i>terá</i> de sair rápido...	Quando el techo de la casa se <u>caiga</u> , tendrás que salir rápido.
A6_7: Quando seu cachorro <u>desapareça</u> , <i>tente</i> fazer silencio e <i>chame</i> ele pelo seu nome.	A6_7: Quando seu cachorro <u>desaparecer</u> , <i>tente</i> fazer silencio e <i>chame</i> ele pelo seu nome.	Quando tu perro <u>desaparezca</u> , intenta guardar silencio y llámalo por su nombre.
A6_22: Que estratégia você <i>usará</i> quando os meninos não <u>queiram</u> comer?	Que estratégia você <i>usará</i> quando os meninos não <u>quiserem</u> comer?	¿Qué estrategia usarás cuando los niños no <u>quieran</u> comer?
A6_30: Quando <u>tenha</u> a minha própria empresa <i>poderei</i> exportar meus produtos e ter meus empregados e autonomia ...	Quando <u>tiver</u> a minha própria empresa <i>poderei</i> exportar meus produtos e ter meus empregados e autonomia ...	Quando <u>tenga</u> mi propia empresa podré exportar mis productos y tener mis propios empleados y autonomía...
I24_1: Quando vocês não <u>saibam</u> o caminho que devem seguir, <i>podem</i> pesquisar num mapa ou perguntar às pessoas.	Quando vocês não <u>souberem</u> o caminho que devem seguir, <i>podem</i> pesquisar num mapa ou perguntar às pessoas.	Quando no <u>sepan</u> el camino que deben seguir, pueden buscar en un mapa o preguntar a la gente.
I3_1: Quando eu <u>esteja</u> mais livre, <i>vou ler</i> mais.	Quando eu <u>estiver</u> mais livre, <i>vou ler</i> mais.	Quando yo <u>esté</u> más libre voy a leer más.

I6_6: Quando eu <u><i>sai</i></u> mais a reuniões de ex-formandos <i>intercambiarei</i> opiniões com meus colegas.	Quando eu <u><i>sair</i></u> mais a reuniões de ex-formandos <i>intercambiarei</i> opiniões com meus colegas.	Quando yo <i>salga</i> más a reuniones intercambiaré opiniones con mis colegas
I8_1: Quando eu <u><i>seja</i></u> doutor em Ciências Ambientais, eu <i>optarei</i> pelo grau de professor da investigação e assim <i>ganharei</i> mais dinheiro.	Quando eu <u><i>for</i></u> doutor em Ciências Ambientais, eu <i>optarei</i> pelo grau de professor da investigação e assim <i>ganharei</i> mais dinheiro.	Quando yo <i>sea</i> doctor en Ciencias Ambientales, optaré el grado de profesor de investigación y así ganaré más dinero.
I8_6: Quando eu <u><i>ache</i></u> um melhor emprego, a primeira coisa que eu <i>tenho pensado</i> é salvar dinheiro.	Quando eu <u><i>achar</i></u> um melhor emprego, a primeira coisa que eu <i>tenho pensado</i> é salvar dinheiro.	Quando <i>encuentre</i> un mejor empleo, la primera cosa que he pensado es en ahorrar dinero.
A6_8: Quando os vidros <u><i>quebram</i></u> , se <i>afaste</i> das janelas...	Quando os vidros <u><i>quebrarem</i></u> , se <i>afaste</i> das janelas...	Quando los vidrios se <i>quebren</i> , apártese de las ventanas...

En las oraciones temporales también se evidencia la interferencia lingüística de la estructura patrón del español transferido al portugués, dado que, tal y como lo afirma Fernandes Da Silva (2016:25), el portugués y el español presentan diferentes tipos de formación de oraciones en el contexto de futuro. Debido a que se observa el empleo del PS en portugués sin problemas de concordancia o conjugación, se puede afirmar que los aprendices ya tenían internalizadas las reglas de formación de este modo y tiempo verbal; sin embargo, presentan dificultades en el uso del FS en estos contextos. No obstante, la frecuencia de las producciones anómalas con *quando* disminuye en el nivel

avanzado de PLE en comparación con el nivel intermedio lo que indica que con el pasar del tiempo de aprendizaje se pasa del estadio emergente al estadio sistemático de la IL.

5.2.2 TRANSFERENCIA PRÁCTICA O DE INSTRUCCIÓN

No se evidenció este tipo de transferencia dado que el cuestionario con actividades propuestas era de tipo creativo y no con ejercicios mecánicos que pueden fomentar la transferencia de instrucción.

5.2.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Al no haber realizado un cuestionario exclusivo para recopilar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de PLE, no es posible describirlas ni clasificarlas.

5.2.4 ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Uso de otros tiempos verbales en lugar del uso del FS en las oraciones subordinadas de construcciones condicionales con el objetivo de salvar la situación comunicativa, oral o escrita:

5.2.4.1 Uso del imperfecto del subjuntivo en lugar del FS:

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN: Imperfecto del subjuntivo en lugar del FS:		
<i>SE</i>		
uso anómalo	uso estándar	estructura española
A4_4: Se a rede da internet caisse , use o smartphone.	Se a rede da internet <u>cair</u> , use o smartphone.	Si la red del internet cae , use su smartphone.
A5_4: Se você quisesse viajar à Arequipa poderíamos ir rapidamente ao Cusco.	Se você <u>quiser</u> viajar a à Arequipa poderíamos ir rapidamente ao Cusco.	Si quieres viajar a Arequipa podemos ir rápidamente al Cusco.

El tiempo y modo imperfecto del subjuntivo es desarrollado primero de acuerdo con la programación de contenidos y al hacer uso de este tiempo los sujetos de estudio demuestran que ya han internalizado este tiempo verbal para situaciones condicionales de modalidad *irrealis* y saben que es empleado para expresar construcciones de bajísima certeza en la escala de Reis (2010) y conocen de su uso en oraciones condicionales contrafactuales cuya estructura patrón es **pretérito imperfecto do subjuntivo + futuro do pretérito**.

5.2.4.2 Uso del pretérito-mais-que-perfeito del indicativo en lugar del FS

Uso del pretérito-mais-que-perfeito del indicativo en portugués equivalente al pretérito pluscuamperfecto en español y con significados equivalentes, entonces, al emplear este tiempo verbal en las oraciones subordinadas el significado de la oración

cambia y afecta a la comunicación. Es tanto una estrategia de comunicación como interferencia lingüística ya que se atribuye el significado condicional de baja certeza ante un hecho futuro posible en condicionales en español y se transfiere al portugués coincidiendo con la forma verbal pretérito-mais-que-perfeito del indicativo empleado cuando una acción ocurre antes de otra en el pasado. De esta forma, se emplean **dera**, **fora** y **estudara** en lugar de **der**, **for** y **estudar**:

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN: Pretérito-mais-que-perfeito del indicativo en lugar del FS		
SE		
uso anómalo	uso estándar	estructura española
A4_21: Se tudo <u>dera</u> certo, <i>ficaremos</i> num hotel para mochileiros.	Se tudo <u>der</u> certo, <i>ficaremos</i> num hotel para mochileiros.	Si todo <i>sale</i> bien, nos quedaremos en un hotel para mochileros.
A4_22: Se não <u>fora</u> incomodo, <i>poderia</i> trazer lembrancinhas para meus sobrinhos?	Se não <u>for</u> incomodo, <i>poderia</i> trazer lembrancinhas para meus sobrinhos?	Si no <i>fuera</i> incómodo, ¿podría traer recuerdos para mis sobrinos?
I10_1: Se eu <u>estudara</u> um mestrado na Espanha, <i>terei</i> melhor trabalho.	Se eu <u>estudar</u> um mestrado na Espanha, <i>terei</i> melhor trabalho.	Si yo <i>estudiara</i> una maestría en España, tendría un mejor trabajo.
ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN: Pretérito-mais-que-perfeito del indicativo en lugar del FS		
QUANDO		
uso anómalo	uso estándar	estructura española
I4_1: Quando <u>acontecera</u> um tremor de terra de oito	Quando <u>acontecer</u> um tremor de terra de oito	Cuando <i>suceda</i> un terremoto de ocho

graus recomendaria a minha família sair calmadamente aos espaços livres na rua e parques perto da casa.	graus recomendaria a minha família sair calmadamente aos espaços livres na rua e parques perto da casa.	grados, recomendaría a mi familia que salga calmadamente a las zonas libres en la calle y parques cercanos a la casa.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El empleo de los verbos irregulares de la muestra **A4_21** y **A4_22** muestra que los sujetos de estudio llegaron a conjugar el verbo en la forma base para formar el FS; sin embargo, por influjo del español agregaron la vocal –a, asemejándose así a la forma pretérito imperfecto o copretérito del subjuntivo del español que carga un significado de irrealidad e improbabilidad.

5.2.5 SOBREGENERALIZACIÓN DE REGLAS

Se aprecia la sobregeneralización de reglas para la formación del FS con verbos irregulares especialmente en aprendices de nivel avanzado de PLE. Esta regularización de los verbos forma, en lugar de FS, la forma Infinitivo Personal especialmente en los verbos irregulares **querer**, **haver** y **ter**:

SOBREGENERALIZACIÓN DE REGLAS		
<i>QUANDO</i>		
uso anómalo	uso estándar	estructura española
A2_2: ... é necessário ter	... é necessário ter muitas	...es necesario tener

muitas pilhas para recarregar as lanternas quando não <u>haver</u> o serviço de luz.	pilhas para recarregar as lanternas quando não <u>houver</u> o serviço de luz.	muchas pilas para recargar las lanternas cuando no <i>haya</i> luz
A3_2: Quando <u>haver</u> escasez você poderá compartilhar	Quando <u>houver</u> escasez você poderá compartilhar.	Cuando <i>haya</i> escasez, podrás compartir
A6_6: Essas pilhas <i>podem</i> ser usadas na lanterna quando não <u>haver</u> luz.	Essas pilhas <i>podem</i> ser usadas na lanterna quando não <u>houver</u> luz.	Esas pilas pueden ser usadas en la linterna cuando no <i>haya</i> luz.

En los enunciados A2_2, A3_2 y A6_6 en lugar del Infinitivo Personal **haver** debe emplearse el FS **houver**.

En la construcción A3_18 se pretendió emplear el FS compuesto ya que se recurre al participio del verbo fazer; sin embargo, se logra en su lugar la construcción del Infinitivo Personal compuesto cuando la forma gramatical esperada es **tiver feito**.

SOBREGENERALIZACIÓN DE REGLAS		
<i>QUANDO</i>		
uso anómalo	uso estándar	estructura española
A4_12: Quando nós <u>querer</u> fazer xixí na rodovia, <i>vamos parar</i> e fazer nos matos.	Quando nós <u>quisermos</u> fazer xixí na rodovia, <i>vamos parar</i> e fazer nos matos.	Cuando <i>queramos</i> orinar en la carretera, vamos a parar y hacerlo en los arbustos.

En el ejemplo **A4_12** además de la regularización del verbo también se aprecia la falta de concordancia entre la persona y el verbo.

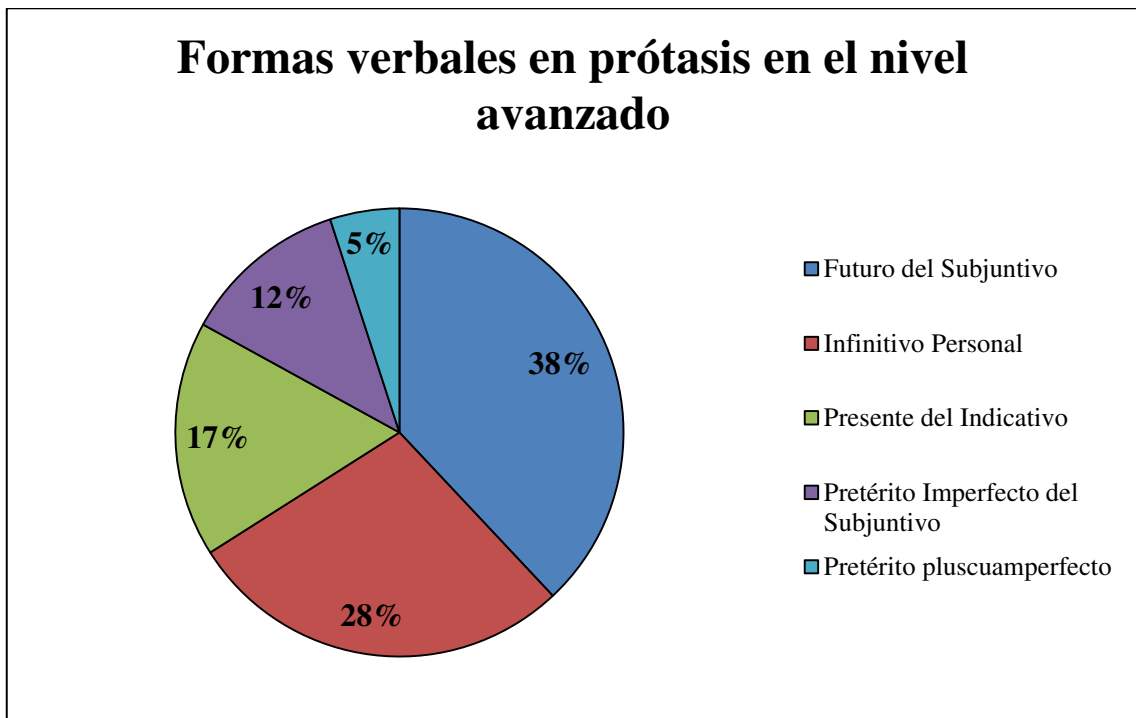
La regularización verbal no es un fenómeno exclusivo del aprendizaje de una LE, sino que también es recurrente en la producción de hablantes nativos de portugués pero registro inculto que forma parte del portugués no patrón.

5.3 RESULTADOS PORCENTUALES DE LOS PROCESOS PSICOLINGÜÍSTICOS EN LA INTERLENGUA

En esta sección, se presentan los resultados a nivel de porcentaje entre los procesos psicolingüísticos empleados por los sujetos de estudio de esta investigación. Primero, se presentan los resultados porcentuales relacionados a las formas verbales empleadas en las oraciones condicionales y luego en las temporales. Luego, se muestra el porcentaje de incidencia de los procesos psicolingüísticos de la interlengua de aprendices de nivel intermedio y avanzado.

5.3.1 ORACIONES CONDICIONALES CON SE

Gráfico 11. Porcentaje global de formas verbales en prótasis de construcciones condicionales en el nivel avanzado⁶⁷

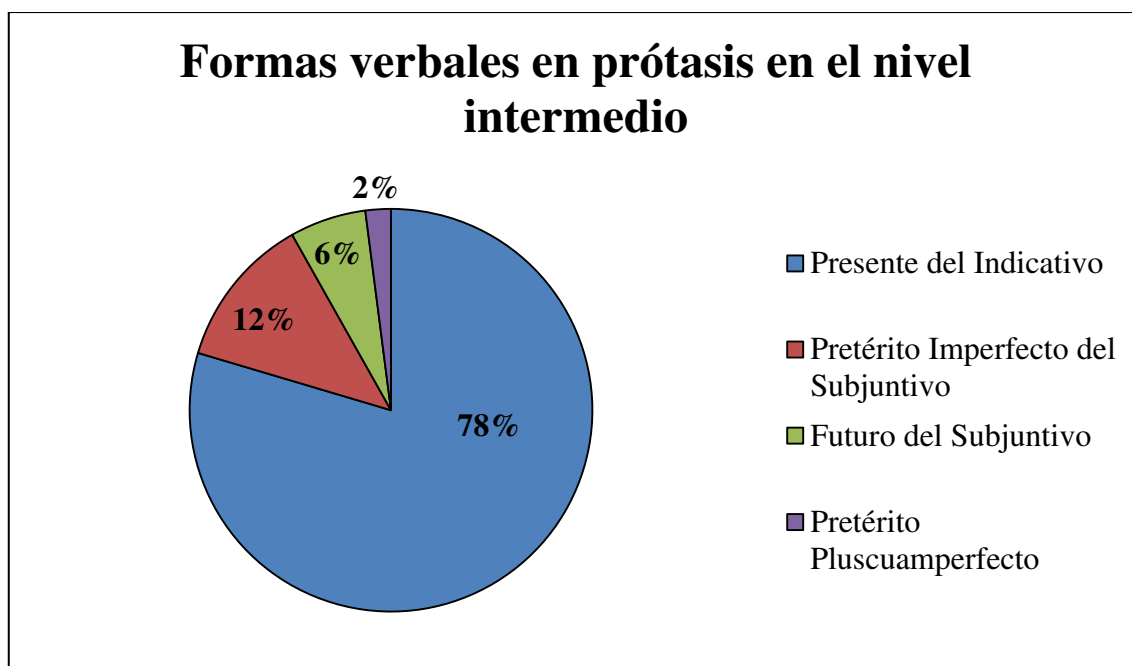


Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 11 se aprecia que el 38% de los tiempos verbales empleados en prótasis por parte de aprendices de nivel avanzado pertenece al FS. En segundo lugar, se ubica el Infinitivo Personal con 28%. En tercer lugar, se encuentra el PI con 17%. En cuarto lugar, el uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo con 12%, y finalmente, con el porcentaje más bajo se encuentra el Pretérito Pluscuamperfecto con 5%.

⁶⁷ Por pretérito pluscuamperfecto nos referimos al pretérito-mais-que-perfeito simple del indicativo en portugués.

Gráfico 12. Porcentaje global de formas verbales en prótasis de construcciones condicionales en el nivel intermedio



Fuente: Elaboración propia

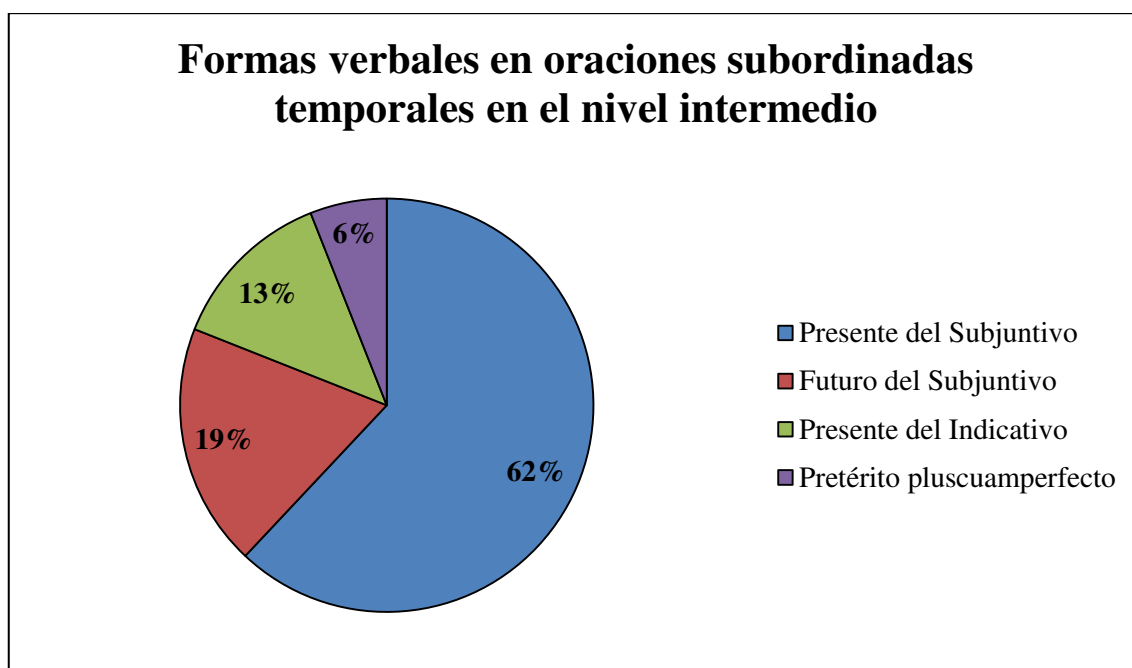
En el Gráfico 12 se presenta el porcentaje correspondiente a las formas verbales empleadas en prótasis por parte de los aprendices de nivel intermedio, es decir, se aprecia la alta prevalencia del PI con 78%; le sigue el Pretérito Imperfecto del Subjuntivo con 12%; en tercer lugar, se ubica el uso del FS con 6%; y finalmente el Pretérito Pluscuamperfecto con 2%.

Es notable la diferencia porcentual de ocurrencia del FS en el Gráfico 11 y 12, en el nivel avanzado el uso del FS llega al 38%, mientras que en el Gráfico 10 de estudiantes de nivel intermedio solo alcanza el 6% de ocurrencias. Otro aspecto resaltante es la diferencia porcentual entre los estudiantes avanzados e intermedio en relación al uso del PI que alcanza en el nivel intermedio 78% de ocurrencias en

contraste con el 17% por parte de los aprendices de nivel avanzado. En relación con el uso del pretérito perfecto del subjuntivo, representa para el nivel avanzado 17%, mientras que en el nivel intermedio llega a 12%; asimismo, el uso del pretérito pluscuamperfecto para el nivel avanzado alcanza el 5%, mientras que para los aprendices de nivel intermedio es de 2%. Resulta interesante que en el Gráfico 10 no aparezca la forma Infinitivo Personal que está asociado al proceso psicolingüístico de generalización.

5.3.2 ORACIONES TEMPORALES CON *QUANDO*

Gráfico 13. Porcentaje de formas verbales en oraciones principales temporales en el nivel intermedio

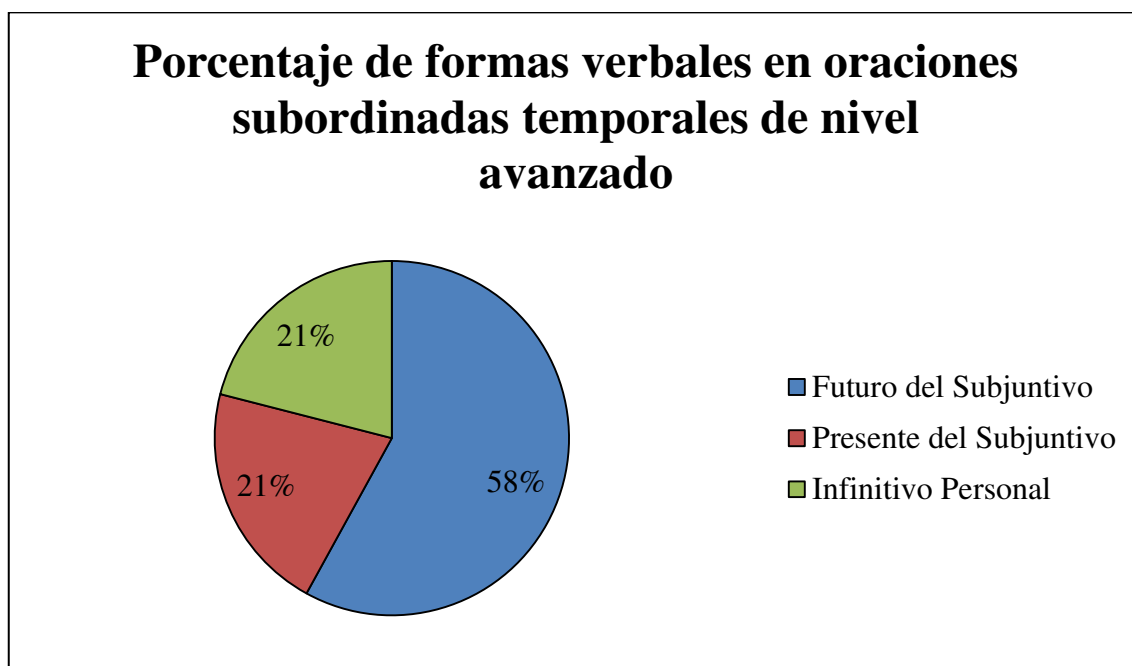


Fuente: Elaboración propia

El Gráfico 13 muestra el uso extendido del PS que alcanza el 62% en oraciones subordinadas temporales del nivel intermedio; en segundo lugar, con 19%, se encuentra

el FS. En tercer lugar, está el PI alcanzando el 13%; y en último lugar se ubica el Pretérito pluscuamperfecto con 6%. Tanto el PS como el PI reflejan la interferencia lingüística de la LM, dado que el PS en construcciones temporales de valor hipotético es típico del español, mientras que el uso del PI refleja la transferencia de una estructura lógica de consecuencia usada en la LM.

Gráfico 14. Porcentaje de formas verbales en oraciones subordinadas temporales en el nivel avanzado



Fuente: Elaboración propia

En el Gráfico 14 se observa que tiempo y modo FS obtiene el 58% de ocurrencia en las construcciones subordinadas temporales de nivel avanzado y el segundo lugar es compartido con el 21% para el PS y el Infinitivo Personal. Llama la atención el uso solo de estas tres formas y no de otras. Esto indica que los sujetos de estudio conocen,

consciente o intuitivamente, el contexto lingüístico en que deben ser aplicadas las otras estructuras.

Tabla 8. Distribución porcentual de procesos psicolingüísticos en los niveles intermedio y avanzado de PLE

	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL AVANZADO
INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA	80%	44%
SOBREGENERALIZACIÓN	19%	24%
ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN	1%	32%
TOTAL	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 8 se tiene la comparación del porcentaje alcanzado por cada proceso psicolingüístico en el nivel intermedio y avanzado. A partir de esta tabla, se puede observar que la interferencia lingüística pasa de alcanzar 80% en el nivel intermedio a 44% en el nivel avanzado, lo que sugiere que los aprendices van internalizando las reglas de la LE y les son más fáciles reconocer sus errores y disminuir la incidencia de interferencia en sus construcciones.

En relación con el proceso de sobregeneralización, resulta interesante que el porcentaje de uso crezca del 19% en el nivel intermedio al 24% en el nivel avanzado. Esto se explica debido a la aplicación de nuevas reglas de la LE y el poco conocimiento de las excepciones, como es la conjugación del FS en verbos irregulares.

Finalmente, el incremento más radical es el de las estrategias de comunicación

que pasó de 1% en el nivel intermedio al 32% en el nivel avanzado. Esto sucede porque los aprendices recurren a conocimientos previos para proseguir con la comunicación y transmitir efectivamente el mensaje. Sin embargo, el uso de estructuras no correspondientes al contexto [+ irrealis] termina por surtir el efecto contrario.

De esta manera, se observa que la interferencia lingüística es el proceso psicolingüístico de mayor porcentaje en el nivel intermedio y avanzado en comparación con los otros procesos, y su disminución a la mitad en el nivel avanzado se debería a que los aprendices recurren a la sobregeneralización y a estrategias de comunicación que les permiten continuar con el la comunicación dejando de lado el uso de estructuras de la LM para continuar con las situaciones comunicativas y, así, progresivamente van dejando la etapa emergente para pasar a la sistemática.

CONCLUSIONES

De acuerdo con las nociones teóricas desarrolladas y al análisis realizado en los capítulos anteriores se desprenden las siguientes conclusiones:

- 1.- Se determina que sí existe una interferencia lingüística en el uso del tiempo y modo futuro del subjuntivo en oraciones subordinadas adverbiales de tipo condicional con *se* y temporal con *quando* en las producciones escritas en portugués producidas por aprendices de PLE de los niveles intermedio y avanzado de los tres centros de idioma donde se realizó el estudio. Estas interferencias se dan en el ámbito microlingüístico, específicamente en el aspecto morfosintáctico a causa de la obsolescencia del FS en español que, si bien se emplea en español en ámbitos limitados, registro culto y frases hechas, no es un uso generalizado pues, como se vio en el trabajo, la etapa de mayor uso del FS fue en el español medieval de acuerdo con Penny (1998:200) y posteriormente, del s. XVI en adelante fue debilitándose hasta ser dejado de lado en el habla cotidiana cediendo su lugar a formas como el PI y PS por lo que se determina que la interferencia es de tipo estructural.

- 2.- La interferencia morfosintáctica refleja la permeabilidad de la interlengua y el grado de interferencia la sistematicidad de esta. El grado de interferencia existente varía de acuerdo con el nivel de suficiencia que tenga el aprendiz. Además, la corta distancia interlingüística permite una transferencia positiva en algunos aspectos pero interferencia en otros, como es este caso en la que dos lenguas próximas forman las oraciones hipotéticas temporales y condicionales

de modalidad [+irrealis] con escala de certeza probable-posible de Reis (2010) recurriendo a estructuras diferentes.

- 3.- Los procesos psicolingüísticos presentes en la producción escrita de los aprendices de PLE participantes de esta investigación fueron tres: Interferencia lingüística, sobregeneralización de reglas de la LE y estrategias de comunicación. En aprendices de nivel intermedio se halló un porcentaje mayor de interferencia lingüística, 80% para intermedio y 44% para avanzado. Mientras que en estudiantes de nivel avanzado se halló un mayor porcentaje en la sobregeneralización (24%) y estrategias comunicativas (32%) frente al 19% de sobregeneralización y 1% de estrategias comunicativas del nivel intermedio.

- 4.- A partir de la actuación de los sujetos participantes en las producciones escritas en portugués, se puede inferir que, en la fase de la interlengua en la que se encuentran los aprendices de PLE participantes de esta investigación, la mayoría de aprendices del nivel se encontrarían, de acuerdo con Brown (2000), en la segunda etapa de la interlengua, la etapa emergente, dado que ya se han interiorizado algunas reglas de la LE en la IL del aprendiz y suele recurrirse al uso de estrategias de comunicación para no abandonar la situación comunicativa. En contraste, los aprendices del nivel avanzado se encontrarían en la transición entre la segunda y tercera etapa, en otras palabras, entre la etapa emergente y la sistemática. En esta última el aprendiz se autocorrigió; sin embargo, no hay aún una completa solidez en la internalización de las reglas.

TEMAS PENDIENTES Y RECOMENDACIONES

En esta pesquisa no se abordaron las estrategias de aprendizaje de los aprendices de PLE dado que escapaba a los objetivos propuestos al inicio. Sin embargo, se recomienda emplear un cuestionario para conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje de los alumnos y relacionarlas con los procesos psicolingüísticos de interlengua.

En el Anexo 2 se aplicó un sondeo motivacional en la escala de Lickert para conocer a grandes rasgos la motivación que llevó a los estudiantes a aprender PLE. Esta puede ser aplicada para trabajos relacionas al aprendizaje y motivación, cuestión que no abordamos en esta investigación por exceder de los límites del planteamiento del problema.

Queda claro de las propuestas de actividades a nivel escrito fomentan el uso creativo de los conocimientos del aprendiz; por tanto, esta investigación muestra un diagnóstico de los puntos débiles de los estudiantes ante contextos de [+ irrealis] de certeza posible-probable en construcciones temporales y condicionales. De esta forma, pueden mejorarse las actividades, ejercicios y materiales educativos para superar las interferencias morfosintácticas referidas al FS en la enseñanza de PLE para hispanohablantes.

REFERENCIAS

- AEBOE. (1978). *Constitución española*. Recuperado 28 de marzo de 2017 <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- AIKHENVALD, A. y DIXON, R. (2007). *Grammars in Contact. A Cross-Linguistic Typology*. New York: Oxford University Press.
- ALEXOPOULOU, A. (2005). “El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas”. *Revista de lingüística teórica y aplicada*. N°43 (1), pp. 75-92.
- ALEXOPOULOU, A. (2010). “La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. N° 9, pp. 1-8.
- ALMQVIST, A. (2009). *Una comparación: El futuro del subjuntivo en castellano y gallego ¿Por qué muere una forma verbal en una lengua mientras que sobrevive en otra?* Gotenburgo: Universidad de Gotenburgo. Departamento de Lenguas y Literatura Española.
- ALMEIDA FILHO, J. (2004). “Questões da Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir e com Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima)” en Simões et. al. *Português para Falantes de Espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 183-191.
- ALTAMIRANO, A. (2016). *Interferências linguísticas e interlíngua: A aprendizagem de Português Língua Estrangeira por peruanos hispanofalantes*. Tesis para optar el grado de magíster: São Paulo. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- ARCOS, M. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella*. Memoria para optar el grado de doctor: Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- BECHARA, E. (1970). *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- BEMQUERER COSTA, I. (1990). *O verbo na fala de camponeses (Um Estudo de Variação)*. Tesis para optar el grado de doctora. Campinas: Universidade de Campinas.

- BOCKOVA, V. (2006). *Uso del subjuntivo en el español actual*, Tesis para optar el grado de licenciada. Brno: Universidad de Masaryk.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (Eds.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 2. Madrid: Espasa Calpe.
- BOU FRANCH, P. (1995). “Reflexiones sobre estrategias de comunicación y aprendizaje: el estudiante universitario de inglés”. *Quaderno de Filologia: Estudis Linguistics* (1), pp. 165-184.
- BOURGUIGNON, I. (2009). *Análisis de errores e interlengua de aprendices neerlandófonos universitarios del español*. Tesina para optar el grado de magíster. Gante: Universidad de Gante.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Languages Learning and Teaching*. Cuarta edición. Nueva York: Pearson
- CAMARENA, E. (2011). “Análisis de interlengua en un corpus de portugués escrito de estudiantes castellano hablantes universitarios”. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Vol. 6, año 2011, pp. 71-82.
- CANO AGUILAR, Rafael. (1992). *El español a través de los tiempos*. Madrid: Arcos.
- CARBONE CINTRA, Monique. (2016). *Considerações sobre o emprego do futuro do subjuntivo na produção escrita de aprendizes italianos de ple*. Tesis para optar el grado de magíster. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- CARVALHO, Ana y DA SILVA, Antonio. (2011). “O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlúngua e suas implicações pedagógicas”. *Portuguese Language Journal*. Recuperado 13 de noviembre de 2016, 14.00 h. <<http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Carvalho-da-Silva1.pdf>>.
- CARVALHO, S. (2012). “Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na américa latina”. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(51.2): 459-484, jul./dez. 2012. Recuperado 28 de febrero de 2017, 14.00 h. <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf>>
- CASTILLO, A. (2017). *Aspectos de la frase nominal en caquinte (campa-arawak)*. Tesis de Licenciatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

- COMPANY, C. (1985). "Los futuros en el español medieval sus orígenes y su evolución". *Nueva Revista de Filología Hispánica*. Vol. 34. Núm. 1. pp. 48-107.
- COMRIE, B. y HOLMBACK, H. (1984). "The Future Subjunctive in Portuguese: A problem in Semantic Theory". *Lingua* (63), pp. 213-253.
- CORDER, S. (1967). "The Significance of Learners' Errors". *IRAL*, Vol. V/4, Noviembre 1967.
- CORDER, S. (1971). CORDER, S.P., 1971, "Idiosyncractic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics*, 9, págs. 149-59.
- CORDER, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CRIADO DE VAL, M. (1969), *El verbo español*, S.A.E.T.A.: Madrid.
- CZOPEK, N. (2012). "A categoria do tempo na expressão da modalidade nas línguas espanhola e portuguesa". *VERBA HISPANICA XX/2*. p. 163-181. Recuperado 25 de febrero de 2017, 16.00 h. <https://www.academia.edu/4683809/A_categoria_do_tempo_na_express%C3%A3o_da_modalidade_nas_l%C3%ADnguas_espanhola_e_portuguesa>
- DA COSTA, V. (2012). *Explotando las ideas clave de la lingüística contrastiva*. Tesina. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- DA SILVA, I. (2009). *As voltas que o modo dá: parâmetros funcionais da alternância indicativo/subjuntivo em espanhol*. Tesis para optar el grado de doctora. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- DA SILVA, P. (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 para optar del grado de doctor. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- DE MOURA NEVES, M. (1999). "As construções condicionais". Moura Nevs, M. *Gramática do Português Falado. Volume VII: Novos Estudos*. Campinas: Editora da Unicamp.
- DULAY, H. y BURT, M. (1982). *Language two*. Nueva York: Oxford University Press.

- DURÃO, A. (2004). *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.
- EBERENZ, R. (1991). “Castellano antiguo y español moderno: reflexiones sobre la periodización en la historia de la lengua española”. *Revista de Filología Española*. Vol. 71, N.º 1(2). pp. 79-106.
- ECO, U. (1995). *Cómo se hace una tesis-Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Ed. Gedisa
- EDELMANN, G. (2010). *El futuro de subjuntivo en el lenguaje jurídico español: ¿una forma verbal destinada a desaparecer?* Tesis para optar el grado de magíster en Letras. Viena: Universidad de Viena.
- ESPÍ, M. y AZURMENDI, M. (1996) “Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Revista Española de Lingüística Aplicada*. N.º 11 (1996) pp. 63-76.
- FELICÍSSIMO, A. (2015). *Usos do Modo Subjuntivo no Português Brasileiro*, Tesis para optar el grado de magíster. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FERNANDES DA SILVA, C. (2014). “Orações Temporais Iniciadas por quando: uma comparação entre o português e o espanhol”. *XVII Congresso Internacional Associação de Lingüística de América Latina (ALFAL)*. Recuperado 10 de diciembre, 12.00 h. <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0185-1.pdf>>
- FERNANDES DA SILVA, C. (2016). *Orações introduzidas por quando/cuando: uma comparação entre o português e o espanhol*. Tesis para optar el grado de doctor. Brasília: Universidade de Brasília.
- FERREIRA ALVES, R. (2009). *A expressão de modalidades típicas do subjuntivo em duas sincronias do português: século XVI e contemporaneidade*. Tesis para optar el grado de doctor. São Paulo. Universidade de Campinas.
- FIGUEREIRA DE SOUZA, E. (2014). *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de uma língua não-materna: uma historiografia crítica*. Tesis para optar el grado de doctora. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

- FIOL, E. (1999). *Gramática de la lengua latina – Morfología y Nociones de Sintaxis*. Décima edición. Barcelona: Bosch.
- FIGUEIREDO DE PAULA, F. (2006). *O infinitivo pessoal no português brasileiro: uma abordagem diacrónica*. Tesis para optar el grado de magíster. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- FLAESCHEN, S. (2012). *Orações coordenadas e subordinadas do italiano e do português do Brasil: um estudo de análise contrastiva*. Tesis para optar el grado de doctora. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FOLGAR, C. (1991). “Privilegios de figuración del futuro de subjuntivo em español medieval”. Ariza, Manuel (coord.). *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua española*. Vol. 1, pp. 406-428.
- FRIES, C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GALÁN, C. (2005). "Las oraciones subordinadas adverbiales: temporales, locativas y modales". Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidades. E-exceLence. Madrid:Liceus.
- GALINDO, M^a Mar. (2004). *Principales modelos de análisis de datos em la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Memoria de Investigación. Alicante: Universidad de Alicante.
- GALLEGOS-SHIBYA, A. (2014). “El componente pragmático en la morfología derivativa y flexiva del español”. *Lexis*, Vol. XXXVIII (1), pp. 117-161.
- GHÎTESCU, M. (1980). “Dicționar de proverbe spaniol-portughez-român”. Bucarest: Stiintifica si Enciclopedica.
- GÓMEZ, L. (1999). *Gramática Didáctica del Español*. Quinta edición. Madrid: Ed. SM.
- GÓMEZ, B. (2013). *Las Estrategias de Aprendizaje en el Aula de Lengua Extranjera*. Tesis de licenciatura. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GONZÁLEZ, J. (1995). «Sobre el modo verbal en español». *AEF*, XVIII, pp. 177-203.

- GRAÑA-FERNÁNDEZ, C. (2009). *O subjuntivo em espanhol/LE: Contribuição ao seu ensino a alunos de Cursos Livres em nível avançado*. Tesis para optar el grado de magíster. São Paulo: Universidad de São Paulo.
- HARE, C. (2003). “Semántica y sintaxis del verbo, recordando a Bello”. *Lexis*, Vol. XXVII 1-2, pp. 295-311.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: McGraw-Hill.
- HERRERO R., F. (2006). “Cronología y usos del Futuro del Subjuntivo”. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*.
- ILARI, R. *Lingüística Românica*. (1999). Tercera edición. São Paulo: Ática.
- INEP (2016). *Celpe-Bras*. Recuperado 12 de noviembre de 2016, 15:00 h. <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>>
- KEHDI, Valter. (1990). *Morfemas do português*. São Paulo: Editora Atica.
- KOIKE, D. y KLEE, C. (2003). *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRATOCHVÍLOVÁ, D. (2016). “El subjuntivo español como tema central de investigación”. *Acta Universitatis Carolinae* p. 197- 209 *Philologica* 3 Romanistica Pagensia. Recuperado 25 de febrero de 2017, 16:31 h. <<https://www.researchgate.net/publication/309954985>>
- LADO, R.(1971[1947]). *Linguistics Across Cultures Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- LEMUS, J. (2000). “Alternancias vocálicas en los verbos españoles”. *Científica*, 2, pp.47-64.
- MAEDA, A. y MARTINS, D. (2014). *Falemos em português*. Lima: Andagraph.
- MARQUES, R. (1995). *Sobre o valor dos modos conjuntivo e indicativo em português*. Tesis para optar el grado de magíster. Lisboa: Universidad de Lisboa.

- MARTÍN, A. (2003). *Reseña ADELINO ÁLVAREZ RODRÍGUEZ. El futuro de subjuntivo. Del latín al romance, Anejo XL de la revista Analecta Malacita, Málaga 2001, 103 pp. ISBN: 84-950 – 7326 – 9.* Recuperado 8 de noviembre, 8.00 h. <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2693984.pdf>>
- MARTINHO, P. (2012). *O ensino-apredizagem do futuro do conjuntivo para/por hispanofalantes.* Porto: Tesis de maestría. Universidad de Porto.
- MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del español: De la lengua a la idea.* (1992). Tomo I y II. Madrid: Edelsa.
- MATTE BON, F. (1992). “El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información” en *MarcoELE: Revista de didáctica ELE.* núm. 6, 2008. p. 1-30.
- MAZZARO, D. (2011). *Seja como for e sea como fuere: marcadores discursivos?— Uma análise do uso dessas expressões em artigos de opinião brasileiros e argentinos.* Tesis para optar el grado de magíster. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais.
- McLAUGHIN, B. (1990). *Reestructuring.* *Applied Linguistics.* 11(2). pp. 113-128.
- MÉRCIA JUSTINO, V. (2011). *A distribuição e a expressão gramatical do futuro do conjuntivo no português de Moçambique.* Tesis para optar el grado de magíster. Lisboa: Universidad de Lisboa.
- MORENO FERNANDEZ, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* Barcelona: Ariel.
- MOURA DA COSTA, G. (2004). *O uso do presente do modo subjuntivo em língua espanhola: contribuição para aprendizes brasileiros.* Tesis para optar el grado de magíster. Pelotas: Universidad Católica de Pelotas.
- MOYSÉS, J. (2014). *Um estudo de Interlíngua: análise de erros em espanhol cometido por falantes do português brasileiro na graduação.* Trabajo de conclusión de curso. , São Paulo: Universidad de São Paulo.
- NEMSER, W. (1971). *Approximative systems of foreign language learners.* *IRAL VOL. IX/2.* pp. 115-126.

- OLIVEIRA, M. (2002). *O futuro do subjuntivo do português e do espanhol: descrição, confronto, interferência e fossilização*. Recuperado 10 de enero de 2017. <http://150.164.100.248/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/O%20futuro%20do%20subjuntivo.pdf>
- OLIVEIRA, M. (2004). “Los sistemas modales del portugués y del español: convergencias, divergencias e implicaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español a brasileños”. *Actas del I Simposio de didáctica del español para extranjeros: teoría y práctica*. pp. 251-258.
- OTERO, M. (2004). *Etapas de la interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Colección Monografías (6). Málaga: ASELE.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning strategies: what every teacher should know*. Nueva York: Newbury House Publisher.
- PALMER, F. R. (2001). *Mood and Modality*. (Segunda ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- PENNY, R. (2002). *A History of the Spanish Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PENNY, R. (1998). *GRAMÁTICA HISTÓRICA DEL ESPAÑOL*. Barcelona: Ariel.
- PERINI, M. (1978). “Síntaxe e semântica do futuro do subjuntivo” en *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura*, 1(1), pp. 20-43.
- PERINI, M. (2005). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Editora Ática.
- PIMPÃO, T. (1999). *Variação no presente do modo subjuntivo: uma abordagem discursivo-pragmática*. Tesis para optar el grado de magíster. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- PIMPÃO, T. (2012). *Uso variável do presente no modo subjuntivo: uma análise de amostras de fala e escrita das cidades de Florianópolis e Lages nos séculos XIX e XX*. Tesis para optar el grado de doctor. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- PONCE, M., ANDRADE, S. y FLORISSI, S. (2013). *Bem-vindo*. São Paulo: SBS.
- PORCAR, M. (1993). *La oración condicional. La evolución de los esquemas verbales condicionales desde el latín al español actual*. Castelló: Universitat Jaume I

- PRIBERAM (2008-2013). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Recuperado 20 de marzo de 2017, 14:00 h. <<http://www.priberam.pt/dlpo/Conjugar/cantar>>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1979). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología-Sintaxis I*.
- REIS, D. (2008). “Variação no futuro do subjuntivo: um estudo sociofuncionalista”, *Anais do Celsul 2008*. Recuperado 11 de diciembre, 8.00 h. <<http://docplayer.com.br/6488166-Variacao-no-futuro-do-subjuntivo-um-estudo-sociofuncionalista.html>>
- REIS, D. (2010). *O uso do futuro do subjuntivo: um estudo funcionalista sobre verbo e modalidade*. Tesis para optar el grado de magíster. Santa Catarina: Universidad Federal de Santa Catarina.
- REIS, D. (2012). “A construção condicional hipotética e a modalidade: uma inter-relação lógica”. *Cadernos do IL* (44), pp. 75-96.
- REIS, D. (2014). *O domínio funcional do futuro do subjuntivo entre temporalidade e modalidade*. Tesis para optar el grado de doctor. Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina.
- ROJO, G. y VEIGA, A. (1999). “El tiempo verbal: los tiempos simples”. Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta. (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 2. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2867-2934.
- ROJAS, J. (2006). *Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?* Tesis para optar el grado de magíster. Brasilia: Universidad de Brasilia.
- ROSEMBERG, O. (2013). “Futuro del subjuntivo” e “infinitivo personal flexionado”. *su discusión em la clase de lecto- comprensión en português*. Recuperado el 25 de noviembre de 2017, 13:00 h. <<http://documents.mx/documents/infinitivo-pessoal-e-futuro-subjuntivo.html#>>
- RUIZ CAMPILLO, J. (2004). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis para optar el grado de doctor. Granada: Universidad de Granada.

- RUIZ CAMPILLO, J. (2006). “El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español”. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE del Instituto Cervantes de Múnich*, pp. 284-327.
- RUIZ CAMPILLO, J. (2008). “El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?”. *Marco ELE Revista de didáctica ELE*, n.º. 7, pp. 1-44.
- SALAS DÍAZ, Miguel. (2011). “Un acercamiento cognitivo al problema del subjuntivo”. *Actas del XLVI Congreso. La cultura española, entre la tradición y la modernidad. Nuevos retos para la enseñanza del español (Cuenca, 2011)*, pp. 173-183.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993), *Análisis contrastivo: Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastivo*. Madrid: Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcos Libros.
- SECO, M. (1996). *Gramática esencial del español*. 4ª Edición. Madrid: ESPASA.
- SECO, R. (1973). *Manual de gramática española*. Madrid: Ed. Aguilar.
- SELINKER, L. (1972). “Interlanguage” *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, pp. 209-231.
- STEFFLER, A. (2010). “O uso do subjuntivo no português coloquial do Brasil e o processo de gramaticalização” en *Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL*, pp. 29-39.
- SVOBODOVÁ, I. (2014). *Sintaxe da Língua Portuguesa*. Brno: Masarykova univerzita.
- TARONE, E. (1977). “Some Thoughts on the Notion of ‘Communication Strategy’”. *TESOL Quarterly*. N.º 15 (3). pp. 285-295.
- TARONE, E. (2006). “Interlanguage”. *Elsevier* (4). pp. 747-752.
- VARÓN, A. (2016). “Conciencia de aprendizaje de ELE en universitarios japoneses: un estudio de casos” en *Cuadernos CANELA; Confederación Académico Nipona y Española Latinoamericana*, pp. 87-109.

- VARÓN, A. (2008). “Fosilización y adquisición de segundas lenguas (ASL)”. *Journal of Humanities*, n°. 166, Kanagawa University, pp. 101-129. Recuperado 11 de diciembre, 15:00 h. <<http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>>
- VÁSQUEZ CUESTA, P. y MENDES DA LUZ, M. (1971). *Gramática portuguesa*. Tomo II. 3ª Edición. Madrid: GREDOS
- VÁSQUEZ, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- VEIGA, A. (1992). “El subjuntivo en la apódosis irreal”. Ariza, Manuel (coord.). *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua española*. Vol. 1. Pp. 881-896.
- VILLAÇA KOCH, I. (1986). “A questão das modalidades numa nova gramática da língua portuguesa”. *Estudos Linguísticos*. n°8, São Paulo, pp.227-236.
- WARDHAUGH, R. (1970). “The contrastive Analysis Hypothesis”. *TESOL Quarterly*. 4 (2). pp. 123-123
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact: Findings and Problems*. New York: Linguistics Circle of New York.
- WEINRICH, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- WIKIPEDIA (2016). *Imagen Facsímil de la Constitución Española*. Recuperado 16 de abril de 2017, 13:00 h. <https://es.wikipedia.org/wiki/Constituci%C3%B3n_espa%C3%B1ola_de_1978#/media/File:Constituci%C3%B3n_Espa%C3%B1ola_de_1978.JPG>
- YAQUES, A., ÁLVAREZ, M., SALINAS, K., RAMOS, A. (2012). *Funcionamiento y descripción de la oración compuesta subordinada adverbial condicional ‘se’ y temporal ‘quando’ en portugués en comparación con español en la Teoría X*. Trabajo final del curso de Morfosintaxis III. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANEXO 2: SONDEO MOTIVACIONAL

Esta é uma sondagem voluntária de motivações, opiniões e preferências sobre o estudo da língua portuguesa como língua estrangeira, os dados obtidos são confidenciais.

DADOS PESSOAIS:

Nome e sobrenome: _____ Idade: _____ Língua materna: _____

Sexo: Feminino Masculino

Fala outras línguas além do espanhol e português? *Sim Não

* _____ fala () le () escreve () Nível: _____

* _____ fala () le () escreve () Nível: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

Você está fazendo/fez graduação ou pós-graduação? Graduação Pós-graduação Nenhuma

Onde você estuda/estudou? UNI UNMSM Técnico Outra: _____

Qual carreira você estuda/estudou?: _____

INTERESSE PELA LÍNGUA PORTUGUESA:

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Estudo português porque...

1. é uma língua interessante e linda.....	1	2	3	4	5
2. é uma língua parecida com o espanhol.....	1	2	3	4	5
3. eu quero estudar no Brasil.....	1	2	3	4	5
4. gosto da música, literatura e artistas do Brasil.....	1	2	3	4	5
5. para obter um melhor emprego e salário.....	1	2	3	4	5
6. gosto da cultura brasileira.....	1	2	3	4	5
7. é uma língua muito útil e comercial.....	1	2	3	4	5
8. quero falar com amigos brasileiros.....	1	2	3	4	5
9. quero conhecer mais sobre o Brasil.....	1	2	3	4	5
10. preciso saber uma língua para me graduar.....	1	2	3	4	5
11. é uma língua fácil de aprender em poucos meses.....	1	2	3	4	5
12. sempre sonhei com aprender português.....	1	2	3	4	5

ANEXO 3: MUESTRA DE REDACCIONES ELABORADAS

Exercício 1: Você sabe que o Peru fica no círculo de fogo do Pacífico e os pesquisadores e expertos em sismologia disseram que tarde ou cedo acontecerá um terremoto na nossa cidade. Caso venha a acontecer um terremoto ou sismo muito forte quais seriam as suas recomendações para sua família e amigos?

Possíveis problemas:	-O teto da casa cai -Tem feridos -Não há água -O telefone está fora de linha -Os bombeiros não chegam -Não funciona a internet	-A pilha da lanterna pifa -Seu celular para de funcionar -O seu cachorro desaparece -O cano do gás natural quebra -Os vizinhos se desesperam -Acontece um segundo tremor	-O cano de água fura - Há um vazamento na casa -Os vidros quebram -A casa começa a arder -A rádio não passa notícias da situação -Começa chover
----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Antes:

Elabore um plano de emergência para que todos saibam como agir em caso de sismo. Além disso, tenha em casa uma mochila de emergência com rádio a pilhas, lanternas, estojo de primeiros socorros, medicamentos e alguns agasalhos.

Durante:

Se estiver na rua, afaste-se de árvores, postes elétricos, muros e edifícios, por causa da possível queda de escombros. Não vá para casa. Procure lugares abertos como praças, descampados ou avenidas amplas. Quando a rede da Internet e telefônica cair, use rádio a pilha. Quando o teto ou a parede da casa cair, afaste-se rapidamente e saia para um lugar mais seguro. Quando os vizinhos se desesperarem, peça para eles se acalmarem e ajude-os dando instruções básicas até sair para um lugar seguro.

Exercício 2: Você e seus amigos querem viajar para Cusco de carro, será uma viagem longa, mas tem um orçamento muito apertado. Vocês não têm dinheiro suficiente sendo que esse lugar é uma cidade cara. Vocês pensam que é melhor ir de mochileiros. Para evitar os possíveis problemas em Cusco, vocês vão prever e tentar evitar os possíveis inconvenientes/obstáculos para desfrutarem da viagem. Possíveis inconvenientes:

-O pneu do carro fura -O motorista cansa de dirigir -Não carregam combustível suficiente -Chove e o limpador de para-brisas quebra -Todos começam chorar pelo susto -O freio do carro deixa de funcionar -Tem sede e a água acaba -Você não sabe o caminho que deve seguir	-Esquecem as câmaras digitais -Quer ir ao banheiro no meio da rodovia -A gente sente o mal da altura -Não traz seu cartão de motorista e a polícia aparece -Aparecem bandidos no caminho -É noite e as lanternas do carro pifam -Você perde o mapa da rodovia
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quando eu e meus amigos viajarmos para Cusco de carro, faremos uma longa viagem com paradas obrigatórias em várias cidades e povos menores no percurso. Por causa do orçamento apertado não ficaremos num hotel 5 estrelas. Quando acharmos um lugar acolhedor acamparemos com a minha turma. Se tivermos problemas por falta de comida e água, visitaremos alguns lugares nos quais acharemos gente boa que não irá cobrar alguma ajuda; pelo menos comida e água nestes povos são garantidas. Se tivermos problemas com a falha mecânica do carro, pediremos ajuda para outros motoristas que irão passar pela mesma rodovia; mas não seremos muito confiados. Evitaremos pedir ajuda para motoristas raros que poderiam ser bandidos. Se alguém da turma passar mal na altura, iremos aos povos e pediremos ajuda. Beberemos chazinhos de plantas medicinais locais. Quando chegarmos a Cusco, evitaremos ter despesas desnecessárias e curtiremos a viagem visitando lugares mais relevantes e mais baratos.

Exercício 3: Vocês precisam contratar uma babá para seu filho e filha pequenos e vão fazer uma entrevista para ter certeza de escolher a pessoa ideal. Agora você deve formular muitas perguntas que ela deve responder inteligentemente. Só escreva as perguntas considerando as possíveis situações problemáticas e outras que você imagine:

-o menino tem febre	-as crianças choram muito	-os filhos estão com fome
-os meninos fazem barulho	-eles querem jogar e não dormir	-eles gritam muito forte
-eles quebram a tela da tv	-eles não querem comer a comida	-acontece um incêndio
-um dos meninos fica ferido	-ele cai da cadeira	-ele pinta a parede com lápis de cores
-o menino machuca o dedo na porta	-o menino quebra um vidro	-eles não sabem fazer as tarefas
-eles dizem palavrões	-eles podem abrir a porta principal	-eles querem comer muitos doces
-as crianças trazem um cachorro da rua pra casa	-a babá tem de sair cedo e deixar os meninos	
-a babá não sabe qual número ligar para comunicar uma emergência		

1. O que a senhora fará quando as crianças tiverem febre e não tiver um número de emergência ao qual ligar?
2. Como a senhora vai agir quando as crianças não quiserem comer a comida apesar de estar com fome porque preferem brincar até o cansaço?
3. O que a senhora fará quando as crianças se machucarem e chorarem acabando numa gritaria pela ferida?
4. Se tiver que arrumar o quarto de crianças enquanto as crianças estiverem pintando as paredes com lápis de cores por causa de não conseguir fazer as tarefas. Que medidas irá tomar?
5. Se acontecer um incêndio ou até mesmo um terremoto com alerta de tsunami, o que a senhora fará?

Exercício 4: Escrever seus sonhos e objetivos para seu futuro e as possíveis situações relacionadas com eles

Sonhos são sonhos, mas vale a pena sonhar acordado para concretizar aquilo que queremos para o nosso futuro. Mesmo sabendo que não existem previsões exatas, planejamos atingir nossos objetivos num curto ou longo prazo.

A primeira coisa que gostaria de fazer é fazer um mestrado no exterior. Quando fizer o mestrado, trabalharei numa firma multinacional e pouparei dinheiro para depois investir e multiplicar antes de comprar o que for necessário.

Quando tiver multiplicado uma boa quantia e tiver poupado para a aposentadoria, comprarei uma casa no campo, uma na praia, um apartamento na cidade e um carro para me deslocar para estes três lugares que ficarão em lugares muito tranquilos afastados do barulho e a poluição da cidade grande.

Quando tiver aprontado tudo, terei minha família. A minha linda e inteligente esposa e dois filhos fruto do amor imenso: um casal.

Exercício 5: Escrever um e-mail convidando um colega do exterior para

a) participar do seu projeto de pesquisa ou b) conhecer o Peru

(Escolha só uma opção)

Para: Felipe Gomes <fgomes@gmail.com.br>
Assunto: Convite para conhecer o Peru

Olá Felipe! Tudo bem?

Obrigado pela mensagem. Quanto tempo? Que saudades de você. Faz muito tempo que não falamos. Tomara que a sua família esteja muito bem.

Aproveito responder a sua mensagem para fazer um convite para conhecer o meu país, o Peru. Você me falou há uns meses, que tinha interesse em visitar alguns pontos turísticos do interior, lembra disso?

Bom, se você ainda tiver interesse, iremos visitar Machu Picchu em Cusco, as praias Máncora e Pimentel no Norte do país; entre outras cidades interessantes da Serra como Ayacucho, Huánuco e Cajamarca.

Quando você chegar, ficará em casa com a família. Você já sabe que é sempre bem-vindo, além de tudo, o convite já foi feito há muito tempo.

Se você aceitar o convite agora, avise-me com antecedência para arrumar algumas coisas e preparar a bem-vinda com a família.

Espero sua resposta.

Um abraço,

João Carlos

P. S.: Não esqueça de me trazer alguns jornais locais brasileiros.

Exercício 1: Você sabe que o Peru fica no círculo de fogo do Pacífico e os pesquisadores e expertos em sismologia disseram que tarde ou cedo acontecerá um terremoto na nossa cidade. Caso venha a acontecer um terremoto ou sismo muito forte quais seriam as suas recomendações para sua família e amigos?

Possíveis problemas:	-O teto da casa cai	-A pilha da lanterna pifa	-O cano de água fura
	-Tem feridos	-Seu celular para de funcionar	- Há um vazamento na casa
	-Não há água	-O seu cachorro desaparece	-Os vidros quebram
	-O telefone está fora de linha	- O cano do gás natural quebra	-A casa começa a arder
	- Os bombeiros não chegam	-Os vizinhos se desesperam	-A rádio não passa notícias da situação
	-Não funciona a internet	-Acontece um segundo tremor	-Começa chover

É muito importante ficar ligado às dicas que vou dar:

- Se você estiver durante um terremoto, por favor, mantenha a calma porque tarde ou cedo passará.
- Se tiver feridos em casa, tenha à mão o botiquim para auxiliar as pessoas.
- Para evitar imprevistos maiores, preparem suas mochilas salvadoras. O governo recomenda tê-las se acontecer um sismo.
- Além, se não houver água, vocês terão guardado algumas garrafas na mochila junto com bolachas.
- Se a rede da internet cair, use o smartphone.
- Tente não ligar, sempre é melhor usar mensagens de texto quando o telefone não funcionar.
- Se seus celulares não funcionar, seja por baixa bateria ou algum dano, ligue sua rádio, desse modo estarão informados em caso de surtinho. Se acontecer um segundo tremor, esteja alerta, as réplicas são comuns logo de grandes terremotos.

Exercício 2: Você e seus amigos querem viajar para Cusco de carro, será uma viagem longa, mas tem um orçamento muito apertado. Vocês não têm dinheiro suficiente sendo que esse lugar é uma cidade cara. Vocês pensam que é melhor ir de mochileiros. Para evitar os possíveis problemas em Cusco, vocês vão prever e tentar evitar os possíveis inconvenientes/obstáculos para desfrutarem da viagem. Possíveis inconvenientes:

-O pneu do carro fura	-Esquecem as câmaras digitais
-O motorista cansa de dirigir	-Quer ir ao banheiro no meio da rodovia
-Não carregam combustível suficiente	-A gente sente o mal da altura
-Chove e o limpador de para-brisas quebra	-Não traz seu cartão de motorista e a polícia aparece
-Todos começam chorar pelo susto	-Aparecem bandidos no caminho
-O freio do carro deixa de funcionar	-É noite e as lanternas do carro pifam
-Tem sede e a água acaba	-Você perde o mapa da rodovia
-Você não sabe o caminho que deve seguir	

Eu já conheço o Cusco e é uma cidade muito legal.

Eu fui quando era adolescente, agora estou planejando para a próxima semana uma viagem de mochileiro com meus melhores amigos da faculdade. As providências da nossa viagem são:

- Se o pneu do carro furar, ajudaremos trocar de pneu e um de nós colocará o pneu enquanto o outro segura a lanterna se for a noite.
- Se o motorista cansar de dirigir, vamos seguir a ordem dos turnos para dirigir, assim essa pessoa poderá descansar um bom trecho.
- Nós não levaremos meninos na viagem porque será um caminho longo de carro e se eles começarem a chorar, nós teremos que fazer um show para distraê-los.
- Eu ficarei muito brava se os meus amigos não trazerem as câmaras, tê-las esquecidas é ruim. Eles terão que comprar memórias para seus celulares.
- Quando nos quisermos fazer xixi na rodovia, vamos parar e fazer nos matos. Espero que tenhamos uma linda viagem.

Exercício 5: Escrever um e-mail convidando um colega do exterior para

a) participar do seu projeto de pesquisa ou b) conhecer o Peru

(Escolha só uma opção)

Oi, Susana!

Como vai? Tudo bem no seu trabalho?

Escrevo esta mensagem para te convidar à conhecer o Peru. Fique tranquila porque você não vai gastar muito dinheiro já que meu país não é caro. Primariamente, você passará em alojamento quando você estiver aqui porque ficará na minha casa. Apesar de Lima há frio demais, portanto, se você precisar de se aquecer, eu tenho roupa para emprestar-lhe. As praias mais bonitas estão no norte do país, nós poderíamos ir lá quando você quiser. Aqui há uma ampla variedade de comida, portanto, acho que você gostará de tudo o que você provar. Como a arqueologia é sua preferência, você querará conhecer todas as ruínas, museus e sítios arqueológicos quando você saber a enorme quantidade de sítios interessantes demais que tem Peru. Se você quisesse viajar à Arequipa, nós poderíamos ficar na casa de minha família. Desde Arequipa poderíamos ir rapidamente ao Cusco. Como você gosta dos desportos de aventura, no Cusco tem várias opções. Por exemplo: se você tiver vontade, podemos fazer caminhadas pelas montanhas e acampar em povos. Como vê, vir ao Peru seria uma experiência inesquecível.

Espero que você se anime à conhecer meu país.

Despeço-me cordialmente.

Exercício 1: Você sabe que o Peru fica no círculo de fogo do Pacífico e os pesquisadores e expertos em sismologia disseram que tarde ou cedo acontecerá um terremoto na nossa cidade. Caso venha a acontecer um terramoto ou sismo muito forte quais seriam as suas recomendações para sua família e amigos?

Possíveis problemas:	-O teto da casa cai	-A pilha da lanterna pifa	-O cano de água fura
	-Tem feridos	-Seu celular para de funcionar	- Há um vazamento na casa
	-Não há água	-O seu cachorro desaparece	-Os vidros quebram
	-O telefone está fora de linha	-O cano do gás natural quebra	-A casa começa a arder
	-Os bombeiros não chegam	-Os vizinhos se desesperam	-A rádio não passa notícias da situação
	-Não funciona a internet	-Acontece um segundo tremor	-Começa chover

Eu quero cuidar minha família e amigos por isso se acontecer um terremoto na nossa cidade eu diria para eles algumas dicas para manter a segurança. Quando o teto da casa cair, você terá de sair rápido e ficar num lugar seguro. Se tem feridos em casa ou na rua, você deve tentar ajudar, acalmá-los e prestar os primeiros socorros. Não use o telefone, melhor é usar o celular se o telefone está fora de linha. Também ligue a rádio de pilha se não tiver luz. Bateria pilhas podem ser usadas na lanterna quando não tiver luz. Também quando seu cachorro desaparecer, tente fazer silêncio e chame ele pelo seu nome. Tente acalmá-lo. Quando os vidros quebram, se afaste das janelas, não toque as pedras quebradas. Se a casa começa a arder saia imediatamente com sua família, se ter um extintor use-lo. Quando o cano de água fura, tente localizar rapidamente para fechar a chave. Bata sempre alerta.

Exercício 2: Você e seus amigos querem viajar para Cusco de carro, será uma viagem longa, mas tem um orçamento muito apertado. Vocês não têm dinheiro suficiente sendo que esse lugar é uma cidade cara. Vocês pensam que é melhor ir de mochileiros. Para evitar os possíveis problemas em Cusco, vocês vão prever e tentar evitar os possíveis inconvenientes/obstáculos para desfrutarem da viagem. Possíveis inconvenientes:

-O pneu do carro fura	-Esquecem as câmaras digitais
-O motorista cansa de dirigir	-Quer ir ao banheiro no meio da rodovia
-Não carregam combustível suficiente	-A gente sente o mal da altura
-Chove e o limpador de para-brisas quebra	-Não traz seu cartão de motorista e a polícia aparece
-Todos começam chorar pelo susto	-Aparecem bandidos no caminho
-O freio do carro deixa de funcionar	-É noite e as lanternas do carro pifam
-Tem sede e a água acaba	-Você perde o mapa da rodovia
-Você não sabe o caminho que deve seguir	

Eu vou partir amanhã para o Cusco por isso quando vou viajar para essa cidade tomarei medidas de prevenção. Por exemplo, se o pneu do carro furar vamos trocar-lo não é um grande problema, também não é trocar de motorista quando o motorista cansa de dirigir, não tomamos um orçamento limitado se possível com tempo. E tem sempre um cartão. Se durante a viagem aparecer bandidos mantenha a calma e danemos o dinheiro e joias. Quando não forder o mapa da rodovia usamos o Google Maps ou outros aplicativos para continuar com a rota.

Exercício 3: Vocês precisam contratar uma babá para seu filho e filha pequenos e vão fazer uma entrevista para ter certeza de escolher a pessoa ideal. Agora você deve formular muitas perguntas que ela deve responder inteligentemente. Só escreva as perguntas considerando as possíveis situações problemáticas e outras que você imagine:

-o menino tem febre	-as crianças choram muito	-os filhos estão com fome
-os meninos fazem barulho	-eles querem jogar e não dormir	-eles gritam muito forte
-eles quebram a tela da tv	-eles não querem comer a comida	-acontece um incêndio
-um dos meninos fica ferido	-ele cai da cadeira	-ele pinta a parede com lápis de cores
-o menino machuca o dedo na porta	-o menino quebra um vidro	-eles não sabem fazer as tarefas
-eles dizem palavrões	-eles podem abrir a porta principal	-eles querem comer muitos doces
-as crianças trazem um cachorro da rua pra casa	-a babá tem de sair cedo e deixar os meninos	
-a babá não sabe qual número ligar para comunicar uma emergência		

O que você fará quando os meninos tenham febre?

Como você reagirá se os meninos quebram a tela da TV?

Qual será sua reação se meu filho machuca o dedo na porta?

Que estratégia você usará quando os meninos não quiseram comer?

Que medida você tomaria se acontecer um incêndio na casa?

Como você agiria se os meninos dizem palavrões?

Se as crianças trazem um cachorro da rua pra casa o que você faria?

Exercício 4: Escrever seus sonhos e objetivos para seu futuro e as possíveis situações relacionadas com eles

No futuro quero finalizar meus estudos na faculdade. Quando eu finalizar o curso defenderei a minha tese em administração e abrirei uma melhor empresa. Além viajarei pelo mundo se tiver tempo. Também conheço mais pessoas novas por isso quando eu tenho a oportunidade de sair pra balada eu prefiro sair por muitas amizades, apesar de conhecer uma boa pessoa com quem me estabelecer se tenho sorte conhecerei alguém.

Quando tenha a minha própria empresa poderei exportar meus produtos e ter meus empregados e autonomia financeira e fazer para comprar um apartamento.

Exercício 3: Vocês precisam contratar uma babá para as suas crianças e vão fazer uma entrevista para ter certeza de escolher a pessoa certa. Agora tem de formular muitas perguntas que ela deve responder inteligentemente. Só escreva as perguntas considerando as possíveis situações problemáticas:

- | | | |
|------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------|
| -a criança está com febre | -as crianças choram muito | -as crianças estão com fome |
| -as crianças são barulhentos | -eles querem jogar e não dormir | -eles quebram a tv |
| - eles não comem | -acontece um incêndio | -uma das crianças fica ferida |
| -Um deles cai da cadeira | -ele pinta a parede com lápis de cores | |

Quando o bebê está com febre, você que faz?

Quando as crianças choram muito, você que faz?

Se acontece um incêndio que é o primeiro que você faz?

Qual é sua resposta, se eles quebraram a TV?

Exercício 1: Você sabe que o Peru fica no círculo de fogo do Pacífico e os pesquisadores e expertos em sismologia disseram que tarde ou cedo acontecerá um terremoto na nossa cidade. Caso venha a acontecer um terramoto ou sismo muito forte quais seriam as suas recomendações para sua família?

- | | | | |
|----------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------|
| Possíveis problemas: | -O teto da casa cai | -A pilha da lanterna pifa | -O cano de água fura |
| | -Tem feridos | -Seu celular para de funcionar | - Há um vazamento na casa |
| | -Não há água | -O seu cachorro desaparece | -Os vidros quebram |
| | -O telefone está fora de linha | - O cano do gás natural quebra | -A casa começa a arder |
| | - Os bombeiros não chegam | -Os vizinhos se desesperam | -A rádio não passa notícias da situação |
| | -Não funciona a internet | -Acontece um segundo tremor | -Começa a chover |

Se o teto da casa cair eu ficarei assustado, eu tento que sair da minha casa.

Se meu celular para de funcionar eu não poderia comunicar com ninguém.

Ainda que os vizinhos se desesperam eu diria meu endereço para eles.

Quando acontece um segundo tremor eu pesquisaria uma zona segura.

Exercício 2: Você e seus amigos querem viajar para Cusco de carro, será uma viagem longa, mas tem um orçamento muito apertado. Vocês não têm dinheiro suficiente sendo que esse lugar é uma cidade cara. Vocês pensam que é melhor ir de mochileiros. Para evitar os possíveis problemas em Cusco, vocês vão prever e tentar evitar os possíveis inconvenientes/obstáculos para desfrutarem da viagem. Possíveis inconvenientes:

- | | |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| -O pneu do carro fura | -Esquecem as câmaras digitais |
| -O motorista cansa de dirigir | -Quer ir ao banheiro no meio da rodovia |
| -Não carregam combustível suficiente | -A gente sente o mal da altura |
| -Chove e o limpador de para-brisas quebra | -Não traz seu cartão de motorista e a polícia aparece |
| -Todos começam chorar pelo susto | -Aparecem bandidos no caminho |
| -O freio do carro deixa de funcionar | -É noite e as lanternas do carro pifam |
| -Tem sede e a água acaba | -Você perde o mapa da rodovia |
| -Você não sabe o caminho que deve seguir | |

Se eu quero ir ao banheiro no meio da rodovia eu tento que pedir ajuda.

Se minha família sentisse o mal da altura eu iria comprar pastilha para que eles melhorassem.

Se eu perco o mapa da rodovia, eu tento que utilizar meu celular.

Exercício 3: Vocês precisam contratar uma babá para seu filho e filha pequenos e vão fazer uma entrevista para ter certeza de escolher a pessoa ideal. Agora você deve formular muitas perguntas que ela deve responder inteligentemente. Só escreva as perguntas considerando as possíveis situações problemáticas e outras que você imagine:

-o menino tem febre	-as crianças choram muito	-os filhos estão com fome
-os meninos fazem barulho	-eles querem jogar e não dormir	-eles gritam muito forte
-eles quebram a tela da tv	-eles não querem comer a comida	-acontece um incêndio
-um dos meninos fica ferido	-ele cai da cadeira	-ele pinta a parede com lápis de cores
-o menino machuca o dedo na porta	-o menino quebra um vidro	-eles não sabem fazer as tarefas
-eles dizem palavrões	-eles podem abrir a porta principal	-eles querem comer muitos doces
-as crianças trazem um cachorro da rua pra casa	-a babá tem de sair cedo e deixar os meninos	
-a babá não sabe qual número ligar para comunicar uma emergência		

- Qual seria sua reação se uma das crianças se ferir?
- O que você faria primeiro se um dos meus filhos estivesse com febre?
- Quando eles quiserem dormir mais tarde o que você diria?
- Se não ter tempo e devesse cozinhar porque as crianças estão com fome, o que você cozinharía?
- Se você dera uma instrução e eles não a obedecem como você os corrigiria?

Exercício 1: Você sabe que o Peru fica no círculo de fogo do Pacífico e os pesquisadores dos e expertos em sismologia disseram que tarde ou cedo acontecerá um terremoto na nossa cidade. Caso venha a acontecer um terremoto ou sismo muito forte quais seriam as suas recomendações para sua família?

Possíveis problemas:	-O teto da casa cai	-A pilha da lanterna pifa	-O cano de água fura
	-Tem feridos	-Seu celular para de funcionar	- Há um vazamento na casa
	-Não há água	-O seu cachorro desaparece	-Os vidros quebram
	-O telefone está fora de linha	-O cano do gás natural quebra	-A casa começa a arder
	-Os bombeiros não chegam	-Os vizinhos se desesperam	-A rádio não passa notícias da situação
	-Não funciona a internet	-Acontece um segundo tremor	-Começa chover

- Amigos, eu já passei pelas terranotes do ano 1970 e 2007. Por isso eu quero dar algumas recomendações de acontecer um novo sismo em Lima:
- 1º FAÇA UM PLANO DE EMERGÊNCIA, CONHEÇA BEM TODAS AS PARTES DA SUA CASA E SE FOR POSSÍVEL PRATIQUE AS ROTAS DE SAÍDA COM SUA FAMÍLIA.
 - 2º Coloque num lugar da casa roupa, comida e água, seja em garrafas ou latas. Pense em sua família e animais de estimação. Quando houver escassez, você poderá compartilhar.
 - 3º Mantenha-se sempre calma, se os vizinhos se desesperarem, mantenha-se segura e fale com eles dando forças.
 - 4º Se não houver luz, por causa do apagão, use a lanterna e tente não usar o celular para ligar, melhor mande sms. Quando a rede de telefone ou internet cair, use os dados ou redes do celular, pode usar o whatsapp para se comunicar. Mas, se poder, ligue a rádio de pilha, para poder estar informado da situação.

Exercício 2: Você e seus amigos querem viajar para Cusco de carro, será uma viagem longa, mas tem um orçamento muito apertado. Vocês não têm dinheiro suficiente sendo que esse lugar é uma cidade cara. Vocês pensam que é melhor ir de mochileiros. Para evitar os possíveis problemas em Cusco, vocês vão prever e tentar evitar os possíveis inconvenientes/obstáculos para desfrutarem da viagem. Possíveis inconvenientes:

- | | |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| -O pneu do carro fura | -Esquecem as câmaras digitais |
| -O motorista cansa de dirigir | -Quer ir ao banheiro no meio da rodovia |
| -Não carregam combustível suficiente | -A gente sente o mal da altura |
| -Chove e o limpador de para-brisas quebra | -Não traz seu cartão de motorista e a polícia aparece |
| -Todos começam chorar pelo susto | -Aparecem bandidos no caminho |
| -O freio do carro deixa de funcionar | -É noite e as lanternas do carro pifam |
| -Tem sede e a água acaba | -Você perde o mapa da rodovia |
| -Você não sabe o caminho que deve seguir | |

Eu ainda não conheço Cusco mas gostaria de conhecer. Por isso, nossa viagem deve sair perfeita. Quando nós viajarmos para a cidade inca, usaremos o carro de um de nós. Se o motorista passar, o trocaremos e continuaremos com a rota. Quando nós sentirmos vontade de ir ao banheiro, pararemos no lamimbo. Sabemos que o Cusco fica na altura, por esse motivo compraremos em uma pilular contra o mal da altura e se nós tivermos esse problema, beberemos chá de Coca e as pilulas. Nosso maior medo são os ladrões, se houver bandidos na rodovia nós não nos negaremos a entregar tudo o que for de valor. Finalmente, quando estivermos na cidade iremos ao banco para obter novos cartões de crédito e continuar com a viagem e conhecer o Cusco todo.

Exercício 3: Vocês precisam contratar uma babá para seus filhos pequenos e vão fazer uma entrevista para ter certeza de escolher a pessoa certa. Agora tem de formular muitas perguntas que ela deve responder inteligentemente. Só escreva as perguntas considerando as possíveis situações problemáticas:

- | | | |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------------------|
| -o menino tem febre | -as crianças choram muito | -os filhos estão com fome |
| -os meninos fazem barulho | -eles querem jogar e não dormir | -eles gritam muito forte |
| -eles quebram a tela da tv | -eles não comem a comida | -acontece um incêndio |
| -um dos meninos fica ferido | -ele cai da cadeira | -ele pinta a parede com lápis de cores |
| | | |

- Se as crianças têm febre, o que você fará?
- Se você deve sair cedo por causa de uma emergência com quem deixará os meninos?
- Se os meninos digem palavrões, como os corrigirá?
- Se meus filhos dar muitos problemas, como você reagirá?
- Imagine se um dia eles vierem tarde da escola quando a saída é mais cedo, o que você lhes dirá?

Exercício 5: Escrever um e-mail convidando um colega do exterior para

a) participar do seu projeto de pesquisa ou b) conhecer o Peru

(Escolha só uma opção)

DE: Carol

Para: Anna

Assunto: Pesquisa

Estimada Anna, tive a oportunidade de ler seus artigos e investigações em diversos journals. Como meu tema de pesquisa de doutorado é o mesmo mas em outra população e com diferentes variáveis, eu gostaria de convidar você vir e fazer uma pesquisa aqui no Peru. Se você concordar com essa linha de investigação no interior do Peru, eu sei que você adorará conhecer meu país, há muitos dados interessantes que pode achar aqui. Quando você ter feito o seu primeiro trabalho de campo, poderá dar uma palatna na universidade onde trabalha. Além do tema acadêmico, no seu tempo livre conhecerá a cultura peruana e praticará seu espanhol. Você pode ficar na minha casa se você não quiser alugar um quarto de hotel.

Esta será uma boa oportunidade laboral e acadêmica. Não esqueça ler o arquivo que mandei.

Até mais!

Carol

Exercício 1: Você sabe que o Peru fica no círculo de fogo do Pacífico e os pesquisadores e expertos em sismologia disseram que tarde ou cedo acontecerá um terremoto na nossa cidade. Caso venha a acontecer um terremoto ou sismo muito forte quais seriam as suas recomendações para sua família e amigos?

Possíveis problemas:	-O teto da casa cai	-A pilha da lanterna pifa	-O cano de água fura
	-Tem feridos	-Seu celular para de funcionar	- Há um vazamento na casa
	-Não há água	-O seu cachorro desaparece	-Os vidros quebram
	-O telefone está fora de linha	- O cano do gás natural quebra	-A casa começa a arder
	- Os bombeiros não chegam	-Os vizinhos se desesperam	-A rádio não passa notícias da situação
	-Não funciona a internet	-Acontece um segundo tremor	-Começa chover

Se acontecer um terremoto no Peru, imediatamente minha família e eu sairíamos da casa porque o teto pode cair. Nestas situações é preciso estar preparado para reagir rápido e evitar danos. A gente deve se preocupar por as necessidades básicas. Depois dum terremoto não há água e é difícil cozinhar, por isso devemos ter água engarrafada e alimentos enlatados. Apesar de que os vizinhos se desesperam, o melhor é ficar tranquilo para poder encontrar soluções e ajudar aos feridos. Também é necessário ter muitas pilhas para recarregar as lanternas quando não houver o serviço de luz. Na casa já deve haver uma mochila com os produtos necessários para se alimentar, se limpar, curar e para se proteger do clima quando houver uma catástrofe natural. Se quebrar o cano do gás natural e a casa começar a arder, procuraremos rapidamente o extintor. É aconselhável não trancar as portas porque pode acontecer um segundo tremor. Se haver um vazamento na casa, tentar desligar o abastecimento de água.

Exercício 2: Você e seus amigos querem viajar para Cusco de carro, será uma viagem longa, mas tem um orçamento muito apertado. Vocês não têm dinheiro suficiente sendo que esse lugar é uma cidade cara. Vocês pensam que é melhor ir de mochileiros. Para evitar os possíveis problemas em Cusco, vocês vão prever e tentar evitar os possíveis inconvenientes/obstáculos para desfrutarem da viagem. Possíveis inconvenientes:

-O pneu do carro fura	-Esquecem as câmaras digitais
-O motorista cansa de dirigir	-Quer ir ao banheiro no meio da rodovia
-Não carregam combustível suficiente	-A gente sente o mal da altura
-Chove e o limpador de para-brisas quebra	-Não traz seu cartão de motorista e a polícia aparece
-Todos começam chorar pelo susto	-Aparecem bandidos no caminho
-O freio do carro deixa de funcionar	-É noite e as lanternas do carro pifam
-Tem sede e a água acaba	-Você perde o mapa da rodovia
-Você não sabe o caminho que deve seguir	

Meus que eu e meus amigos temos pouco orçamento para viajar ao Cusco, nós cuidaremos ao máximo. Se durante a viagem o pneu do carro fura, levamos um pneu substituto e qualquer de nós pode fazer a mudança do pneu. Todos podemos dirigir quando o motorista cansa e, como todos sabemos mecânica, podemos arrastar o carro se o freio do carro deixar de funcionar. Sempre levamos nossos cartões de motorista no caso de aparecer a polícia. Quando algum de nós tiver sede e a água acabar, nós compramos nossas garrafas com água dos rios. Como o caminho é muito longo, se nós não subirmos a rota que devemos seguir eu se perdéssemos o mapa da rodovia, nós já temos instalado vários GPS para não perdermos. Se esquecermos as câmaras digitais, podemos fotografar com nossos celulares. Quando a gente sentir o mal da altura, imediatamente beberão mate de coca. Não é problema para nenhum de nós parar o carro se alguém quiser ir ao banheiro no meio da rodovia.

Exercício 3: Vocês precisam contratar uma babá para seu filho e filha pequenos e vão fazer uma entrevista para ter certeza de escolher a pessoa ideal. Agora você deve formular muitas perguntas que ela deve responder inteligentemente. Só escreva as perguntas considerando as possíveis situações problemáticas e outras que você imagine:

-o menino tem febre	-as crianças choram muito	-os filhos estão com fome
-os meninos fazem barulho	-eles querem jogar e não dormir	-eles gritam muito forte
-eles quebram a tela da tv	-eles não querem comer a comida	-acontece um incêndio
-um dos meninos fica ferido	-ele cai da cadeira	-ele pinta a parede com lápis de cores
-o menino machuca o dedo na porta	-o menino quebra um vidro	-eles não sabem fazer as tarefas
-eles dizem palavrões	-eles podem abrir a porta principal	-eles querem comer muitos doces
-as crianças trazem um cachorro da rua pra casa	-a babá tem de sair cedo e deixar os meninos	
-a babá não sabe qual número ligar para comunicar uma emergência		

- O que você faria se um dos meninos fica febre?
- Como você reagiria se os meninos gritam muito forte e também fazem barulho?
- O que você faz quando eles não querem comer a comida?
- De que maneira você corrigiria as crianças se eles dissessem palavrões?
- Como você ajudaria aos meninos se eles não quiserem fazer as tarefas?
- Como usaria você ao menino se ele machucasse o dedo na porta?
- O que você faria se eles quisessem jogar e não dormir?
- Como você tranquilizaria às crianças se eles chorassem muito?
- O que você cozinharia se os filhos estiverem com fome?
- O que você diria aos meninos se eles pintarem a parede com lápis de cores?
- Que medidas tomaria se eles pudessem abrir a porta principal?
- O que seria o primeiro que você faria quando acontecer um incêndio?
- O que você diria aos meninos se eles quisessem comer muitos doces?
- O que você fará quando tiver de sair cedo e deixar os meninos?
- O que você faria se eles trouxessem um cachorro da rua pra casa?

Exercício 4: Escrever seus sonhos e objetivos para seu futuro e as possíveis situações relacionadas com eles

Nos próximos anos, quando eu tiver bastante dinheiro poupado, eu viajarei pela maior quantidade de países que eu possa porque é interessante conhecer lugares novos e diferentes. Se eu pudesse, eu recorreria todo o continente asiático. Eu gostaria de morar numa praia por um par de anos porque eu curto o clima quente e também adoro o mar. Além disso, se eu poder, eu trabalharia como voluntária para ajudar crianças órfãs de sorte que eles aprendam coisas úteis para sua vida e que eles sejam pessoas bem-sucedidas. Mas também eu quisera aprender alguns esportes. Se eu pudesse, eu tomaria aulas de natação e esgrima. Quando eu aprender isso, depois tomarei aulas de fotografia, escultura e música porque eu gosto de todas as formas de arte. Se eu puder, tomarei aulas de violino e piano. Finalmente, quando eu aposentar, criarei meu próprio negócio para trabalhar no que eu queira e poder realizar todo o que eu quero.