

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA

ÁREA DE FILOLOGÍA GALLEGA Y PORTUGUESA



**EL LÉXICO EN EL APRENDIZAJE DE PLE:
EL SUSTANTIVO**

Resumen y conclusiones

TESIS DOCTORAL REALIZADA POR
Dña. Sofia Raquel Oliveira Dias

BAJO LA DIRECCIÓN DEL
Dr. D. Ángel Marcos de Dios

2014

ÍNDICE

PARTE I: Resumen	4
1. Introducción	5
2. Presentación de capítulos	7
2.1. El conexionismo.....	9
2.2. El Emergentismo	11
2.3. Modelos teóricos de adquisición de vocabulario	12
2.3.1. Modelo de adquisición de vocabulario en la L2 (Jiang, 2000)	13
2.3.2. Hipótesis parasitaria de Hall (2002)	14
2.3.3. Modelo de Construcción Ligada de Alonso Rey (2012)	14
➤ Especificidades del proceso de aprendizaje del PLE-HE	14
A) Capacidad de comprensión alta	17
B) Percepción indiferenciada	17
C) Aprendizaje rápido por aprovechamiento de la L1	18
D) Fijación imprecisa	20
E) Capacidad de producción alta	21
F) Interferencias	21
G) Progresión rápida	22
H) Fosilización	22
3. Análisis de los datos lingüísticos	24
3.1. Metodología de análisis del presente trabajo	24
3.2. El corpus y selección de informantes	25
3.3. Datos obtenidos	26
➤ Tipos de errores de influencia L1 en la codificación léxica	28
A) Préstamos	28
B) Verdaderos Amigos	28
C) Mezclas	28
D) Falsos Amigos	28
E) Extensiones	28
F) Transferencia formal	29
G) Transferencia de significado	29
4. Implicaciones didácticas	30

4.1.	Propuestas para los errores de INTERFERENCIA	30
4.2.	Propuestas para los errores de APROPIACIÓN	31
4.3.	Propuestas para los errores de TRANSFERENCIA	32
PARTE II: Conclusiones		33

PARTE I

Resumen

1. Introducción

El presente trabajo de investigación nace de la necesidad, como profesores de portugués lengua extranjera para hablantes de español (PLE-HE), de conocer mejor el proceso de adquisición de la lengua por parte de nuestro alumnado, con el objetivo de desarrollar una acción didáctica específica y apropiada a sus necesidades.

Como profesores de PLE-HE, constatamos que uno de los fenómenos más presente en la enseñanza del PLE-FE es la influencia de la lengua materna o lengua primera (L1) en el aprendizaje de la lengua segunda. Esta influencia, conocida en términos generales por transferencia, está presente en el elevado número de errores presentes en la producción oral y escrita de nuestros aprendices. Por otro lado, verificamos que esta influencia se manifiesta en diferentes grados en los distintos niveles lingüísticos, siendo más prominente especialmente en el nivel léxico.

De hecho, la propia semejanza entre ambas lenguas (cf. Almeida Filho, 1995 y Henriques, 2000), principalmente a nivel léxico, es una ventaja para el aprendizaje rápido, pero también puede ser una dificultad. Esto es, a partir del momento en que el alumno de PLE-HE es consciente de la existencia de formas semejantes con la lengua materna, pero cuyo significado o producción fonética son completamente diferentes, comienza entonces, a ser también consciente de la necesidad de estar más alerta que cualquier otro aprendiz con una L1 diferente del español.

Consecuentemente, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del portugués por hablantes de español, debemos tener presente el conjunto de características propias que se conocen por especificidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del PLE-HE (Almeida Filho, 1995, Alonso Rey, 2005). Entre los aspectos positivos y negativos, encontramos la ya referida influencia de la L1, conocida como transferencia.

La transferencia, en sentido amplio, es entendida como la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta influencia es vista como un aspecto positivo cuando favorece el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso, el portugués; y es considerada como un aspecto negativo siempre que esta influencia dificulte dicho aprendizaje.

Así, como profesores de PLE-HE, constatamos la necesidad de una metodología específica y concreta para este alumnado, para solucionar sus dificultades y responder a sus necesidades con mayor eficacia y precisión.

De esta forma y partiendo de la realidad de que en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas (L2), el léxico es una de las áreas de primordial importancia y la que más dificultades presenta a sus aprendices (Meara, 1980; Gass y Selinker, 1994; Suau Jiménez, 2000), centramos nuestro estudio en la adquisición de una clase de palabra, el sustantivo, a lo largo de dos niveles de aprendizaje, el nivel A1 y el B1, según el Marco Común de referencia para las lenguas (MCRL).

Nuestra selección por el estudio de la adquisición del léxico se justifica por el hecho de constituir uno de los elementos principales del aprendizaje (Gass y Selinker, 1994), y por haber sido durante décadas, relegado a un segundo plano. Esta falta de interés no sólo se verificó en el ámbito de adquisición/aprendizaje, sino también en el de la enseñanza (Zimmerman, 1997). En el intento de reivindicar su presencia en el área PLE-HE, nace este trabajo.

En este sentido, en el presente trabajo de investigación, identificamos, analizamos y explicamos las causas de los errores léxicos interlingüísticos presentes en los sustantivos comunes, detectados en las redacciones de alumnos de los dos niveles de aprendizaje, redacciones que constituyen el corpus de nuestro trabajo.

Por último, ante los resultados obtenidos presentamos una serie de propuestas didácticas específicas para el tratamiento de cada tipo de error identificado.

Para ello fue necesario partir de una base teórica sólida y adecuada a la explicación de las características particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje del PLE-HE, esto es, de las llamadas “especificidades”. En otras palabras, nos apoyamos en un marco teórico que concibe el aprendizaje según una perspectiva psicolingüística, esto es, partimos del Modelo de Construcción Ligada (Alonso Rey, 2012) que se base en el cuadro conexionista/emergentista. Nuestro trabajo de investigación se divide en tres partes principales. En la primera parte centramos el estudio en la perspectiva teórica. En la segunda presentamos el estudio empírico llevado a cabo y, en la tercera, proponemos una serie de propuestas didácticas específicas al tratamiento de cada tipo de error identificado.

En el encuadramiento teórico trazamos un recorrido por las principales corrientes teóricas de adquisición de segundas lenguas, centrándonos en las teorías, que siguiendo una perspectiva psicolingüística, tienen en cuenta el fenómeno de la transferencia, así como las específicas para la adquisición del léxico.

2. Presentación de Capítulos

Los capítulos teóricos fueron estructurados según la periodicidad de las corrientes teóricas de Adquisición de Segundas lenguas (ASL). El primer capítulo se centra en el papel del léxico a lo largo de las teorías de la ASL, desde los años 40 hasta la actualidad. Para esta presentación, se siguió una periodicidad en décadas. En cada una de ellas se presenta la concepción del léxico según las teorías lingüísticas en vigor; se hace referencia a las principales investigaciones realizadas en el área, y se caracteriza el papel del léxico en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje según los métodos de enseñanza vigentes. De esta forma, verificamos que, como comentamos anteriormente, el componente léxico fue considerado un elemento secundario en el aprendizaje de lenguas extranjeras durante mucho tiempo, centrándose el protagonismo en la sintaxis y en la morfología, esto es, en el componente gramatical.

Este capítulo es de primordial importancia pues refleja la evolución del protagonismo e interés científico por el léxico. En él reflejamos el papel que el componente léxico ocupó en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, esto es, desde el método gramática-traducción hasta el enfoque comunicativo. En éste también se hace referencia a investigaciones realizadas en el campo de ASL, en general, así como en el área de PLE-HE, en particular. Además se presentan dos cuestiones fundamentales para cualquier estudio de adquisición del léxico. La primera cuestión trata de lo que significa aprender una palabra, así como de las implicaciones del uso de los términos palabra y/o unidad léxica; la segunda presenta la problemática terminológica alrededor de los conceptos léxico y vocabulario, así como la referencia a los factores que dificultan su aprendizaje.

En relación a las propuestas sobre qué significa aprender o conocer una palabra, presentamos la propuesta de Richards (1976), primer autor en romper con la idea de que el léxico se reduciría a la memorización de listas de palabras. Seguida de las propuestas de Oxford y Scarcella (1994), Laufer (1997) y Nation (2001).

Si la presencia de este capítulo en el presente trabajo es de gran importancia por ofrecer una visión global del papel suscitado por el léxico, así como por presentar la importancia de este componente en las teorías generales de ASL, también la presencia del segundo capítulo es fundamental pues en él presentamos las principales teorías de ASL a la luz del fenómeno de la transferencia, cuya presencia es innegable y está empíricamente comprobada (Carvalho, 2008; Alonso Rey, 2012; Oliveira Dias, 2011).

De esta forma, es necesario tenerlo en consideración en cualquier estudio en el área del PLE-HE, siendo cada vez más necesario que las investigaciones se basen en un cuadro teórico sólido y adecuado, que pueda ser corroborado a través de estudios empíricos. Sólo de esta forma se podrá contribuir de forma válida y coherente al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

En este capítulo se hace una revisión de las principales teorías de ASL representativas del periodo comprendido entre los años 40 y los años 90, que con mayor o menor reconocimiento tengan en cuenta el fenómeno de la transferencia. No obstante es en el capítulo tercero donde culminan los dos componentes principales presentes en este estudio: transferencia y léxico.

Las teorías presentes en el tercer capítulo, que se están desarrollando en la actualidad, se caracterizan por la valorización del fenómeno de la transferencia y por el reconocimiento del papel del léxico, que pasa a ser considerado como un elemento fundamental en el proceso del aprendizaje. Las teorías de la ASL de esta era giran alrededor de las corrientes conexionista/emergentista, asumiendo principios innovadores y prometedores en el campo de la ASL. Estos modelos destacan por la diferencia e innovación de su fundamentación teórica. Para ellos, el punto de partida ya no es la lengua como objeto, pero sí su tratamiento, su transformación y uso. Se abandona la perspectiva de la lingüística clásica y se abre camino en el ámbito de las ciencias cognitivas, partiéndose de la transformación y representación de la información en el cerebro o mente humana. En otras palabras, es el momento de los modelos de representación mental por excelencia, en el que se engloba el conexionismo como teoría del procesamiento de la mente y el emergentismo como teoría de aprendizaje de la lengua. Además es un momento prolífico en teorías psicolingüísticas de adquisición léxica.

De esta forma, en el tercer capítulo, nos centramos en los modelos teóricos específicos de adquisición del vocabulario. En lo que se refiere al área del PLE-HE surge el primer modelo explicativo de las especificidades de adquisición en este área, se trata del Modelo de Construcción Ligada (Alonso Rey, 2012), según el cual el procesamiento de los datos lingüísticos son interpretables según tres tipos de influencia de la L1.

En el campo de ASL es de primordial importancia que ambos modelos confluyan en una especie de modelo unificado, siendo el conexionismo el modelo que

explica cómo funciona el sistema y el emergentismo el que explica cómo aprende el sistema.

Como teoría de la mente, el conexionismo surge como corriente alternativa a la visión clásica del simbolismo¹, describiendo el procesamiento mental a través de conexiones entre varias unidades semejantes a las neuronas. En la ASL, desde los años 90, el conexionismo se ve como teoría prometedora, a pesar de no presentar un gran desarrollo de esa línea de investigación.

A su vez, la línea emergentista se relaciona y confluye con los presupuestos conexionistas. Los emergentistas defienden que el desarrollo surge por la emergencia de fenómenos evolutivos resultantes de la interacción del sujeto con el medio². Esta es su contribución a la explicación del desarrollo, la cual entra en conflicto directo con el paradigma generativista.

2.1. El conexionismo

Las redes conexionistas constituyen la estructura básica de la mente y son responsables del procesamiento de la información. La actividad de las redes da origen a las representaciones mentales, esto es, al conocimiento (Alonso Rey, 2011).

En relación al procesamiento de la información en el cerebro, éste es paralelo y distribuido. Paralelo porque las señales recibidas son procesadas simultáneamente por millares de conexiones diferentes; y distribuido porque la responsabilidad del procesamiento no recae solamente en una unidad, pero sí en un conjunto de unidades.

De esta forma cada unidad de memoria (neurona) colabora de forma parcial en el tratamiento de la información, esto es, la memoria se distribuye por todo el sistema, estando la información almacenada en los varios conjuntos de unidades. Una de las ventajas de esta forma de almacenaje (contrariamente a los sistemas tradicionales) es que la destrucción de una de sus unidades no sería catastrófica para el propio sistema.

¹ El simbolismo no tiene en cuenta la base orgánica de la vida mental y se sirve de la metáfora del ordenador para explicar el comportamiento de la mente humana. En contrapartida, el conexionismo valora la base orgánica de la vida mental y parte de la metáfora del cerebro como modelo de procesamiento cuya inspiración neurofisiológica aproxima la psicología a la biología.

² Alonso Rey (2012) recurre a un ejemplo muy ilustrativo en el que contrapone la visión emergentista frente al generativismo. Se sirve de la imagen de las abejas y de los paneles en forma hexagonal. Según el generativismo, las abejas ya nacen con una predisposición genética para realizar ese dibujo de forma hexagonal; en contrapartida, el emergentismo defiende la forma del panel como resultado emergente de un proceso interactivo, esto es, inicialmente las celdas son construidas con forma esférica, pero, al estar juntas en el panel, y para ahorrar espacio, cada unidad queda rodeada por otras seis, de forma que la presión entre ellas forma un hexágono, emergiendo una nueva forma.

Cuanto más distribuida esté la forma de almacenar la información, menos consecuencias resentirá el sistema. Por otro lado, la recuperación de la memoria en redes de este tipo ocurre incluso cuando los datos recibidos son confusos, incompletos y/o incorrectos. Esta característica de las redes es lo que se verifica en el funcionamiento real de la memoria humana.

En síntesis, las unidades de procesamiento de estas redes son idénticas a las neuronas, las cuales están constituidas por tres partes fundamentales: a. el soma o cuerpo celular, cuya función es la de procesar las señales que recibe; b. el axón, el responsable de la transmisión de los impulsos nerviosos; c. las dendritas, que actúan como canales receptores de los impulsos y que están interconectados entre sí a través de las sinapsis.

Las neuronas naturales reciben las señales desde las sinapsis localizadas en las dendritas de la propia neurona. Cuando la señal recibida es suficientemente intensa, la neurona es activada y emite otra señal al axón que, a su vez, la envía a otra sinapsis activando así la neurona siguiente. En una red artificial, a las señales recibidas, el *input*, se le atribuye un valor numérico conocido por “peso de conexión”. Si los pesos son positivos, significa que las entradas son de activación, si son negativos, las entradas son inhibitorias.

Otro de los conceptos importantes de los modelos conexionistas es el patrón de conexión, que determina el modo de procesamiento de las señales y la respuesta del sistema frente a cualquier entrada. Estos patrones constituyen el conocimiento de la red y se forman a partir de las conexiones entre una unidad de la red y las demás. Estas unidades pueden ser de tres tipos diferentes: unidades de entrada (las que reciben las señales del exterior), unidades de salida (las que emiten las señales al exterior) y las ocultas (las que procesan la información entre las unidades anteriores). A cada conjunto de unidades que reciben información de la misma fuente se le da el nombre de capa o nivel.

En lo que se refiere al aprendizaje, una red conexionista, al contrario de una red del modelo cognitivo clásico, aprende por sí misma a través de procesos asociativos. En otras palabras, la red aprende siempre que un patrón de entrada es capaz de ofertar su correspondiente patrón de salida, esto es, cuando a la información de entrada corresponde una información de salida. Estableciendo un paralelismo con el modelo biológico, el aprendizaje de la red consiste en la modificación de las intensidades de las

conexiones, esto es, en la modificación de la intensidad de las sinapsis de las neuronas, que, en el modelo de red, consiste en encontrar la correspondencia entre la capa de unidades de entrada y de salida, esto es, encontrar los pesos de conexión adecuados.

En resumen, el proceso de aprendizaje consiste en la modificación progresiva de esos pesos, que, a su vez, corresponden a determinados patrones de conexión, los cuales son la representación mental del conocimiento. En una red, la modificación de los pesos de las conexiones se establecen a partir de la regla o algoritmo de aprendizaje (Alonso Rey, 2012).

Alonso Rey (2012), además de presentar las ventajas y limitaciones del conexionismo, también presenta la contribución a la visión de ASL, y, consecuentemente, al campo de PLE-HE. De esta forma, la contribución consiste en lo siguiente: el motor de aprendizaje de una lengua es el contacto con los datos lingüísticos. Para el conexionismo, la red aprende al confrontarse con el medio; del mismo modo, también el hablante aprende en contacto con la lengua. Considera que en la creación de la interlengua está el uso del conocimiento de la L1, cuestión muy relevante tanto para ASL como para el caso concreto de PLE-HE, una vez que permite explicar los fenómenos concretos de interferencia. Por otro lado, de la misma forma que explican el fenómeno de transferencia del conocimiento, también tienen la capacidad de generalizar, lo que permite explicar aquellos fenómenos que no resultan de la transferencia de la L1. En lo que respecta a las representaciones, estas son graduales, esto es, evolucionan a medida que el sistema aprende. Tal evidencia coincide con la propia definición de interlengua. Para el conexionismo, el conocimiento se refleja en la propia configuración, tanto la forma como las operaciones de las estructuras del procesamiento no están dissociadas.

2.2. El Emergentismo

El modelo comenzó a ser elaborado a finales de los años 70 y a desarrollarse a lo largo de los años 80. No obstante, es a finales de los años 90 que importantes transformaciones ocurren en las teorías de adquisición del lenguaje. Se desafían los presupuestos de la Gramática Universal (GU) y se reclama el abandono del generativismo a favor de un nuevo paradigma donde confluyen conexionismo y emergentismo; siendo, éste último, el modelo más consistente para explicar la ASL (Alonso Rey, 2012).

Dentro de las corrientes del desarrollo cognitivo, el emergentismo se encuadra en el marco cognitivista constructivista. El emergentismo concretiza el constructivismo proponiendo que los cambios en la evolución y el propio desarrollo, no sólo permitan nuevos objetivos adaptativos, como también hagan emerger nuevas estructuras y habilidades. El modelo emergentista más representativo de esta corriente teórica es el “Modelo de Competición” (*Competition Model*³), el cual se extendió en el ámbito de adquisición de segundas lenguas con importantes contribuciones, especialmente relacionados con las necesidades del área de PLE-HE (Alonso Rey, 2012).

Como indica el propio nombre, el elemento principal del modelo es la competición, el cual también está presente en los modelos conexionistas, donde las unidades compiten, en términos de activación, por su selección.

El modelo de competición se basa en tres principios:

- Principios de representación (los cuales demuestran la importancia del léxico);
- Principios de procesamiento (los cuales ponen de relieve la forma como los ítems compiten entre sí);
- Principios de aprendizaje (los cuales aseguran que las representaciones mentales de los niños se aproximan progresivamente a la de los adultos (Leiria, 2006).

Como decíamos anteriormente, la idea principal del modelo es la competición, la cual consiste en el proceso de selección de una, entre varias, de las unidades lingüísticas que se presenta en la mente humana como el candidato ideal para la red.

2.3. Modelos teóricos de adquisición de vocabulario

Los primeros modelos propuestos para la adquisición de vocabulario surgen a finales de los años 90.

Dentro de los modelos psicolingüísticos propuestos entre los años 80 y 90, el modelo de producción del discurso de Levelt (1989) fue, sin duda, el que más influyó en las investigaciones que le siguieron. De hecho, varios fueron los autores que lo adaptaron al aprendizaje de una LE. Es también a partir de este modelo que se

³ De MacWhinney y colaboradores, cuya última versión es presentada en MacWhinney (2008) con el nombre de Modelo Unificado.

desarrollan modelos más centrados en el aprendizaje del léxico por parte de adultos (Jiang, 2000).

2.3.1. Modelo de adquisición de vocabulario en la L2 (Jiang, 2000)

Jiang (2000) parte de la base de que una entrada léxica en la L1 es constituida por características semánticas, sintácticas, morfológicas y formales (fonológicas y ortográficas) de un ítem léxico. Esta variada información se encuentra representada en dos componentes que constituyen una entrada léxica: el lema y el lexema (modelo de Levelt, 1989). El lema contiene la información semántica y sintáctica de una palabra (por ejemplo, el significado de la palabra y parte del discurso). A su vez, el lexema contiene la información morfológica y formal (por ejemplo, diferentes variantes morfológicas de una palabra, ortografía y la pronunciación).

Este modelo funciona según tres estadios principales (Jiang, 2004):

- Primer estadio (asociación de palabras): a) Se crea una entrada léxica en el lexicón de la L2 que contiene especificaciones formales y un puntero que conecta la palabra a su traducción en la L1; b) el uso de las palabras de la L2 se basa y es mediado por su traducción en la L1, cuya entrada presenta información semántica, sintáctica, morfológica y formal; c) El lema L1 proporciona información esencial (sintáctica y semántica) en el uso de la palabra L2, que es simultáneamente activada en su uso; d) la información del lema L1 es transferida para la entrada L2 como resultado de la continua co-activación.
- Segundo estadio (mediación del lema L1): a) La información transferida del lema conecta las palabras de la L2 y los conceptos directamente y media el uso de la L2. La activación de la traducción en la L1 disminuye en el uso de la L2; b) La continua exposición al *input* contextualizado puede ayudar a desarrollar significados nuevos y específicos de la L2. El lema L2 puede contener especificaciones tanto de la L1 como de la L2.
- Tercer estadio (integración completa): La información específica de la L2 domina la entrada L2. Existen fuertes conexiones entre las palabras L2 y los conceptos. El conocimiento morfológico es integrado y las conexiones entre las palabras L2 y sus traducciones se debilitan.

2.3.2. Hipótesis parasitaria de Hall (2002)

Otro modelo específico de adquisición de vocabulario es la Hipótesis Parasitaria de Hall que, a pesar de presentarse en una publicación de 2002, es anterior al modelo de Jiang (2000), pues fue propuesta en Hall (1992) bajo el nombre *Trial Model*.

Esta hipótesis se refiere a los estadios iniciales del desarrollo de vocabulario, en los cuales el aprendiz, en sus primeras exposiciones a las palabras, explota el material léxico en la L1 o L2 para establecer las representaciones iniciales en la memoria.

Tanto el modelo de Jiang (2000) como el de Hall (2000) son modelos psicolingüísticos y se pueden interpretar según los principios del conexionismo. No obstante, para la verificación de la validez de una teoría específica al campo de PLE-HE es condición necesaria que dicha teoría tenga en cuenta una serie de especificidades inherentes a este contexto. Nos referimos al Modelo de Construcción Ligada (MCL) de Alonso Rey (2012), que es el que seguimos en este trabajo.

2.3.3. Modelo de Construcción Ligada (MCL) de Alonso Rey (2012)

Este modelo sigue las líneas del marco teórico conexionista/emergentista aplicado al caso concreto del PLE-HE. Se trata de un modelo descriptivo-explicativo aplicado en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del PLE-HE, que parte de las especificidades inherentes al contexto de aprendizaje del PLE-HE.

➤ **Especificidades del proceso de aprendizaje del PLE-HE**

Según Alonso Rey (2012), las especificidades se dividen en especificidades internas y externas.

- **Especificidades Internas:** corresponden a las características propias del proceso de aprendizaje del aprendiz. Dentro de este conjunto se encuentra la dimensión lingüística (relacionada con los mecanismos de creación de la IL) y la dimensión socio-psicológica (relacionada con los condicionantes psicológicos o afectivos y socioculturales del aprendiz).

- **Especificidades Externas:** corresponden a las características que derivan del tipo de enseñanza que el aprendiz recibe, esto es, relacionase con el contexto de adquisición. Su principal problema se centra en la inadecuación del método⁴, en la utilización de materiales y programas elaborados para hablantes de otras lenguas. Estos factores pueden contribuir negativamente a la desmotivación por parte del alumno, provocada por la lenta progresión de contenidos, así como a la falta de exploración contrastiva de los mismos.

Al partir de un abordaje psicolingüístico, las especificidades internas cuentan con la presencia de una dimensión lingüística y una dimensión sociolingüística del proceso enseñanza-aprendizaje. La primera se refiere a los mecanismos psicolingüísticos que intervienen en la creación de un nuevo sistema lingüístico, y la segunda se refiere a las condicionantes psicológicas o afectivas y socioculturales. Por otro lado, la dimensión lingüística, aún se presenta bajo dos planos o perspectivas:

- Plano estático: se refiere a la IL en un determinado punto, donde se podría observar cómo está configurado el sistema en ese momento y los mecanismos que en él intervienen;
- Plano dinámico: corresponde a la sucesión de diferentes interlenguas o etapas del desarrollo, se refiere a la progresión del proceso de aprendizaje.

⁴ Cf. Richards y Rodgers (1998).

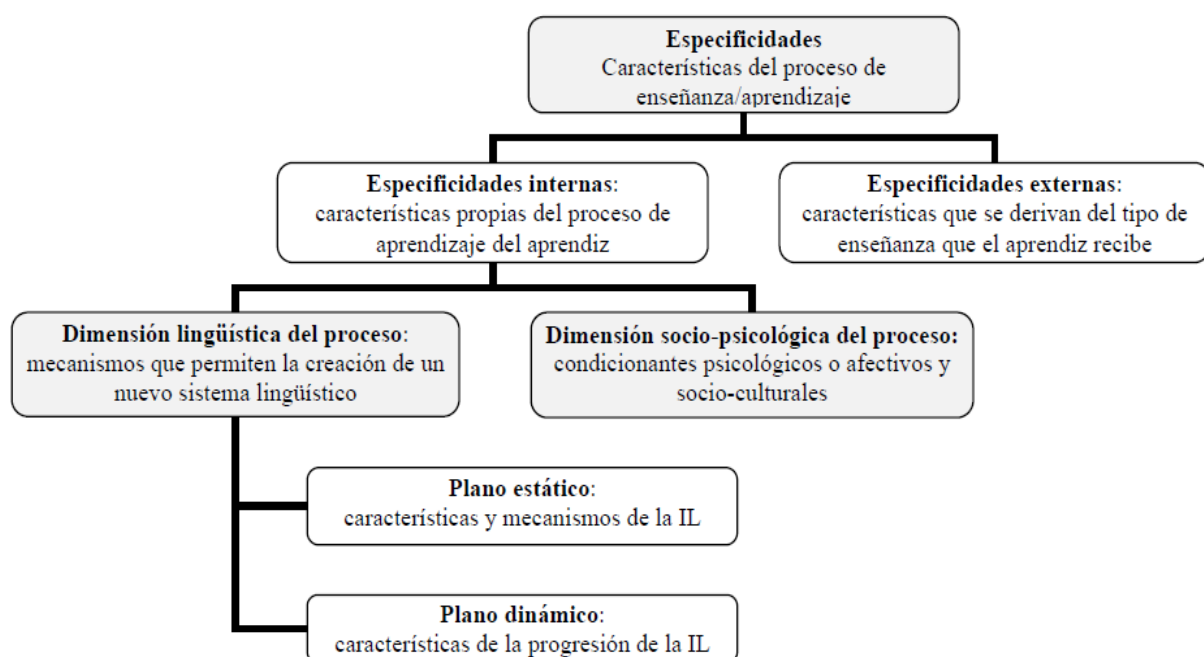


Figura 1 - Especificidades del proceso enseñanza-aprendizaje de Alonso Rey (2012: 49).

A su vez, y aún en el ámbito de la dimensión lingüística del proceso, se diferencian características del plano estático y del plano dinámico, traducándose en ocho especificidades del proceso de aprendizaje en esta dimensión:

Especificidades de la dimensión lingüística

Plano Estático	
Comprensión	Capacidad de comprensión alta en la LO Percepción indiferenciada de la L1/L2
Conocimientos L2	Aprendizaje rápido por aprovechamiento de la L1. Fijación imprecisa de la L2.
Producción	Capacidad de producción alta en la LO Interferencias de la L1
Plano Dinámico	
Desarrollo	Progresión rápida Fosilización precoz

Figura 2 - Esquema de las especificidades de la dimensión lingüística (Alonso Rey, 2012: 250).

Como se podrá constatar, las ocho especificidades arriba mencionadas se deben a la influencia de la L1, cuya causa real se relaciona con el modo de procesamiento de la información, que se basa en la búsqueda de correspondencias en el lexicón.

La influencia de la L1 funciona como elemento pasivo al servicio del modo de procesamiento lingüístico, proporcionando un “aprovechamiento” de elementos de la L1 para la comprensión de la información de la L2.

A continuación se presenta una breve explicación de cada una de las especificidades anteriormente referidas, según la línea teórica conexionista/emergentista.

A) Capacidad de comprensión alta

Esta especificidad se relaciona con la facilidad con que el aprendiz, hablante de español, tiene en comprender la LO. Se considera que dicha capacidad es facilitada por los conocimientos de su lengua materna. Este fenómeno puede ser explicado desde el modelo de competición de la siguiente forma: frente a un determinado estímulo de *input*, se desencadena el procesamiento para la comprensión a través de un proceso asociativo entre diferentes redes o niveles basado en la búsqueda de correspondencias lingüísticas. En el caso de un *input* auditivo, primero, el sistema analiza sus propiedades fonéticas, reconociendo una serie de unidades que, cuando activadas, entrarían en competición como posibles lexicalizaciones de la señal recibida. El sistema siempre buscará una correspondencia en el lexicón y, en el caso de no coincidencia, buscará la correspondencia más próxima. Este procesamiento ocurre tanto en la identificación de unidades de la LM como en la L2. En este caso concreto, al tratarse de lenguas con gran proximidad lingüística, el procesador podrá atribuir un variado número de palabras formalmente semejantes.

B) Percepción indiferenciada

Está directamente relacionada con la falta de percepción de las diferencias entre L1 y L2. Esta hipótesis se formula a partir de la observación directa del profesor al detectar interferencias en la producción de los datos lingüísticos. No obstante, el hecho de que aparezcan interferencias no significa, *a priori*, que no se reconozcan las diferencias. Esto es, si una diferencia es sistemáticamente ignorada, significa que no hubo percepción previa (aplicación cero). No obstante, si la presencia de una diferencia

es variable, significa que hubo percepción previa y, en este caso, el problema estaría localizado en otro nivel (relacionado con la especificidad del conocimiento movedizo). Se supone que el problema de la diferenciación es ajeno a la voluntad del alumno, pero no a los mecanismos de procesamiento de la información. A pesar de que los mecanismos de comprensión presentes en la búsqueda de correspondencias salvaguarden algunas de las dificultades en la percepción y de que preserven la transmisión de información, el sistema puede no tener en consideración las diferencias, si el modo de procesamiento se basa en la correspondencia con la L1 y las diferencias sean mínimas⁵. En el proceso de aprendizaje, al ser conducido por el *input*, puede ocurrir que el sistema no identifique la diferencia formal o no atribuya un valor distinto a un rasgo, lo que no significa que no lo pueda detectar. Esto significa que, reforzando el *input* de un determinado elemento, se reforzará un determinado patrón de respuesta y, eventualmente, emergerá como unidad reconocida. De esta forma, la percepción indiferenciada resulta de la búsqueda de correspondencias.

C) Aprendizaje rápido por aprovechamiento de la L1

Esta especificidad prueba que el conocimiento que el aprendiz tiene de su lengua materna facilita el aprendizaje de la L2. En el caso de aprendices de PLE-HE, el aprendizaje es aún más rápido, debido, en parte, a la proximidad de las lenguas. Un aprendiz adulto de L2 posee, desde su infancia, en la adquisición de la L1, un sistema neurolingüístico bien organizado y es éste el que servirá para el desarrollo de la L2. Además, el aprendizaje de la L2, en los inicios, es “altamente parasitario” (Alonso Rey, 2012: 254). Esta afirmación se encuentra totalmente adaptada a las expectativas teóricas del PLE-HE tratándose de un fenómeno de transferencia. A este respecto, Alonso Rey (2012) levanta la cuestión de saber en qué términos se produce este aprovechamiento de la L1. Para responder a esta cuestión, se parte del principio de que el aprendizaje es guiado por el lexicón, siendo sus unidades proyecciones de forma/función.

⁵ Por ejemplo, *desfrutar* (pt) e *disfrutar* (es); *aldeia* (pt) e *aldea* (es), entre otros.

La autora describe el funcionamiento de aprendizaje en dos pasos:

- Paso 1

La construcción de representaciones empezaría por la asociación de una nueva forma, una forma de la L2, a un concepto ya existente en la L1 (adquiridos en la infancia) a través de la asociación de la forma de la L1 a ese concepto (cf. figura 3a).

- Paso 2

Este paso consistirá en la asociación de la nueva forma, la de la L2, directamente con el concepto, sin intermediario de la forma L1. Esto significa que la dependencia de la L1 (el “parasitismo” inicial) se reduce, haciendo emerger las formas propias de la L2 (cf. figura 3b).

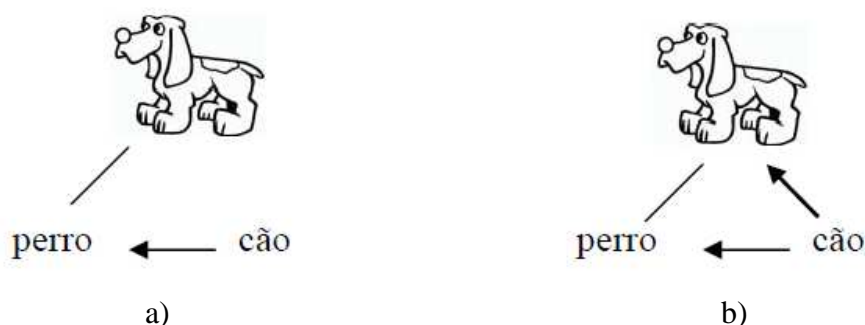


Figura 3 - Modelo de Construcción Ligada (MCL) de Alonso Rey (2012: 254).

Al animal de compañía que aparece en la figura 3a) corresponde al concepto “perro”, el cual está asociado a la forma *perro* en la L1 y a una nueva forma de la L2, que sería *cão*, o sea, las formas de la L2 se asocian al mapa conceptual de la L1. La figura 3b) representa el paso siguiente (paso 2). En esta se verifica la construcción de conexiones directas entre la forma de la L2 y el concepto, esto es, el sistema ya es capaz de construir las representaciones de la L2 de forma autónoma.

El fenómeno de la transferencia es más evidente a nivel léxico que en otros niveles lingüísticos como, por ejemplo, en el nivel morfosintáctico. Esto porque los significados léxicos, como puede ser el ejemplo de perro, presentan un valor único, esto es, se asocian a un único lexema. En contrapartida, un significado gramatical como “género” presenta dos valores, femenino y masculino.

D) Fijación imprecisa

Esta especificidad está directamente relacionada con la aparición de errores o formas desviadas con influencia de la lengua materna a nivel de la competencia lingüística.

Alonso Rey (2012) presenta esta especificidad contraponiendo la visión del profesor con la visión de algunas teorías sobre lo que se entiende por aprender una determinada estructura lingüística. Los primeros consideran que si hay constancia en el uso correcto de dichas estructuras significa que hay conocimiento de esa forma. No obstante, algunas tendencias teóricas abordan la cuestión teniendo en cuenta dos niveles diferentes: la competencia (a nivel del conocimiento) y la actuación (a nivel del uso). Pero, tanto en un caso como en el otro, la única forma de tener acceso al conocimiento es a través del uso real de las estructuras o elementos (posición del profesor).

Alonso Rey (2012) refiere que, a la luz del conexionismo, el conocimiento puede ser tratado como una cuestión de gradación, y la clave está en la interpretación de esa variabilidad. En este sentido, se parte del principio de que el conocimiento se almacena en redes asociativas que aprenden a través de un proceso que ocurre en tres fases: inicialmente las unidades son activadas a través de un *input* y computan esa activación, para que, en el paso siguiente, compitan entre sí. La que más se aproxime del *input* recibido será seleccionada, o sea, emerge como vencedora. Por último, en la tercera fase, ocurre un reajuste en los pesos de las unidades de respuesta, aumentando la precisión de activación. Este reajuste es responsable de la variabilidad originada por los elementos activados y el grado de esta variación es el que determina el conocimiento. Este conocimiento se puede basar tanto en la L1 como en la L2; en ambos casos el modo de procesamiento será el mismo.

El punto relevante a destacar es que cuanto más próximos se encuentren los elementos de la L1 y de la L2 más activación en paralelo recibirán sus estructuras, aumentando, de esta forma, la posibilidad de mayor confusión o variación, esto es, todo dependerá de los pesos de las conexiones: hay fijación imprecisa si una estructura no recibe suficiente *input* para estabilizar el patrón.

E) Capacidad de producción alta

Esta especificidad resulta de la facilidad que el aprendiz de PLE-HE, principalmente en el inicio del proceso de aprendizaje, presenta para producir mensajes orales y escritos y comunicarse más rápidamente que los aprendices de otras LM. En la primera especificidad, se asume que el aprendiz de PLE-HE posee una capacidad de comprensión alta, lo que significa que procesa una gran parte del *input* (guía del aprendizaje), teniendo así más elementos disponibles para construir la L2. Además, en el momento de esa construcción o representación de la L2, cuenta con la base conceptual de la L1, la cual puede introducir nuevas formas. De esta forma, el aprendiz dispone de una gran cantidad de recursos para poder producir enunciados. También en este procesamiento de producción que se inicia con el mensaje, el léxico es el elemento central que controla el proceso, cuya función es la de generar elementos de salida.

F) Interferencias

Las interferencias son errores o formas desviadas con presencia de elementos o características de la L1. Se encuentran dentro del grupo de las especificidades debido a su elevada ocurrencia en las producciones de los aprendices de PLE-HE. Alonso Rey (2012) hace la distinción entre dos tipos de interferencias: la percepción indiferenciada y la fijación imprecisa⁶, ambas basadas en mecanismos de procesamiento. Además refiere que dichos mecanismos o formas de interferencia, transferencia o influencia de la L1 son muy diferentes entre sí.

La percepción indiferenciada es una dificultad que surge a nivel del procesamiento de la comprensión y que está asociada a un mecanismo de búsqueda de correspondencias. El mecanismo de procesamiento de la comprensión origina la salida de una forma L1 (o parcialmente basada en la L1) que es capaz de alimentar el conocimiento de la L2, pudiendo pasar al nivel de la producción.

En el caso de la fijación imprecisa, ésta se sitúa a nivel del conocimiento o representación y consiste en la dificultad en estabilizar patrones asociados a un modo de procesamiento de la producción que consiste en la competición, dando salida a las formas L1, en alternancia con formas de L2.

⁶ Anteriormente comentadas como especificidades de aprendizaje.

G) Progresión rápida

Esta especificidad comprueba que el aprendiz de PLE-HE avanza rápidamente en el proceso de adquisición de la L2, al menos en los primeros estadios, y en comparación con aprendices de otras lenguas maternas. Estos, al presentar un nivel de competencia intermedio bajo, son considerados “falsos principiantes”. La explicación asociada a esta evidencia es la de que el aprendiz de PLE-HE dispone de conocimientos y habilidades comunes a ambas las lenguas.

Alonso Rey (2012) refiere que, desde el punto de vista conexionista/emergentista, la presencia de dichos conocimientos y habilidades comunes, en lo que se refiere al procesamiento, se debe a la existencia de patrones y unidades utilizables en la construcción y uso de la L2. La autora parte de la base de que el sistema aprende en contacto con los datos lingüísticos, esto es, con el *input*, y que el aprendizaje consiste en la creación de nuevas proyecciones de forma/función. Para la interpretación de los datos lingüísticos y para la construcción de nuevas unidades, el mapa conceptual de la L1 es transferido en masa. Esto significa que la forma tiene el peso de aprendizaje. Por otro lado, la interpretación de enunciados consiste en la atribución de significados a las formas encontradas por el *input* a través del mecanismo de búsqueda de correspondencia formal. En el caso de no encontrar esa correspondencia, se dispone de mecanismos alternativos como, por ejemplo, la formulación de hipótesis de significado a partir de rasgos semánticos activados por el contexto, de tal forma que estos mecanismos aseguran la comprensión del enunciado.

En el caso de lenguas próximas, como el portugués y el español, es posible encontrar un elevado número de unidades formalmente semejantes de tal forma que la correspondencia entre ambas las lenguas se verifica. Una vez más, la “transferencia parasitaria” es facilitada por esta proximidad formal.

H) Fossilización

Esta especificidad corresponde al lado opuesto de la especificidad anterior y se trata de la interrupción o estagnación de la adquisición de la lengua.

Alonso Rey (2012) refiere que el uso del término fossilización requiere una reflexión seria y una investigación cuidadosa del desarrollo de PLE, esto es, para hablar de fossilización, es necesario saber lo que se entiende por desarrollo “normal” del aprendizaje.

Para explicar este fenómeno, la autora defiende que no es suficiente aceptar una explicación ambientalista o exclusivamente funcional, según la cual la interlengua del aprendiz se estanca en un determinado punto. En otras palabras, independientemente del contacto que el aprendiz tenga con la L2, la interlengua se estancará en un determinado punto del proceso de aprendizaje porque satisface las necesidades comunicativas del hablante.

En relación a las causas de la existencia de este fenómeno, éstas se relacionan con la percepción indiferenciada y la fijación imprecisa resultante de la no diferenciación entre ambos sistemas (L1 y L2). Bajo el punto de vista del procesamiento, Alonso Rey (2012) indica que los fenómenos que determinan la fosilización son la transferencia (el uso de conocimientos de la L1) y el atrincheramiento (*entrenchment*, que corresponde a la automatización o grado de consolidación de patrones).

Así, el hecho de que, en un determinado momento, la progresión sea más lenta es totalmente previsible. Esto puede ocurrir cuando los conocimientos de la L1 no dan cuenta de los fenómenos o patrones de la L2 o cuando se trate de patrones estancados de la L1. Por otro lado, el hecho de que en el inicio del proceso de aprendizaje la progresión de conocimientos sea rápida, no significa que todo el proceso será siempre así.

A lo largo de los capítulos teóricos, fue posible constatar el papel que el léxico ocupó a lo largo de los estadios que marcan el área de ASL. Se ha verificado que este componente fue conquistando terreno en las investigaciones casi a la par de la importancia dada al fenómeno de la transferencia.

3. Análisis de los datos lingüísticos

Después de los capítulos teóricos, pasamos, en el cuarto, al análisis de los datos lingüísticos del corpus de trabajo. En él, presentamos, analizamos y explicamos los errores léxicos interlingüísticos presentes en los sustantivos comunes de las producciones escritas de los informantes (66 del nivel de iniciación y 38 del nivel de intermedio), según un cuadro teórico sólido y adecuado al área del PLE-HE. Abrimos el capítulo con una aproximación a la definición de sustantivo, pasando a la presentación del análisis de errores, a la caracterización del grupo, a la presentación de las principales taxonomías, a la descripción de la metodología a seguir y, por último, al análisis de los datos lingüísticos.

Para la delimitación de los sustantivos del corpus, además de su definición tradicional, fue necesario seguir el criterio lexicográfico, apoyándonos en diccionarios de referencia para la lengua portuguesa, con el fin de delimitar cada clase de palabra.

En lo que se refiere a la definición de error, consideramos error todo y cualquier desvío que afecte la forma y/o el significado de la unidad de la interlengua, en relación a la forma o significado de la L2.

3.1. Metodología de análisis del presente trabajo

Como hemos referido, el objetivo de nuestro análisis fue el conocer de qué forma actúa la influencia de la L1 en la adquisición del léxico de la L2, específicamente en la clase del sustantivo, por aprendices de portugués de dos niveles de conocimiento (iniciación e intermedio), cuya lengua materna es el español. Así como constatar la variación de cada tipo de error en estos dos estadios de aprendizaje.

Para ello, hemos seguido la metodología del análisis de errores (Corder, 1967), que se puede resumir en tres pasos:

- 1º Reconocimiento de las producciones idiosincráticas en su contexto;
- 2º Clasificación y descripción de las producciones idiosincráticas;
- 3º Explicación de las producciones idiosincráticas.

En el primer paso, identificamos los sustantivos idiosincráticos presentes en el corpus de trabajo, esto es, las formas que no coinciden con la forma L2 o cuyo significado de la interlengua no es adecuado al contexto de ocurrencia.

En el segundo paso del análisis, se hace la descripción de los errores teniendo en cuenta que la naturaleza de los mismos es de origen psicolingüística. En esta fase, seguimos la clasificación de Alonso Rey (2012, 2014), teniendo en cuenta los tres tipos de influencia de la L1: transferencia, interferencia y apropiación.

Por último, en el tercer paso del análisis se ha explicado las causas de los desvíos, proponiendo hipótesis que expliquen los posibles mecanismos implicados y teniendo en cuenta los conocimientos del alumno que originan la producción de la interlengua en la tentativa de reconstrucción de la L2, recurriendo a la teoría del MCL.

3.2. El corpus y selección de informantes

Nuestro corpus está constituido por composiciones realizadas por aprendices adultos de dos niveles de conocimiento lingüístico, esto es, por alumnos del nivel de iniciación de la asignatura lengua portuguesa impartida en la universidad de Salamanca y por alumnos del nivel intermedio II de portugués de la Escuela Oficial de Idiomas.

La prueba consistió en la producción escrita de un texto descriptivo, en la cual los alumnos deberían describir una casa (la suya o una imaginada) en general y su habitación en particular. Con la elección de este tema y con las indicaciones dadas se pretendía que los alumnos utilizasen el mayor número posible de sustantivos.

Para la selección de los informantes se ha tenido en cuenta dos criterios: lengua materna y conocimientos de portugués. En relación al primero fue nuestro objetivo obtener un corpus homogéneo en lo que a la lengua materna se refiere, que en nuestro caso, recayó en el español. En cuanto al segundo criterio, éste fue tenido en cuenta en la selección de los informantes del nivel de iniciación, una vez que se pretendía que los alumnos fueran principiantes absolutos, esto es, que su primer contacto con la lengua fuera a través de la asignatura cursada.

De esta forma se han excluido informantes con otras lenguas maternas que no sea el español, así como casos de bilingüismo con el español. Además, en relación al nivel de iniciación, también se han excluido los casos que presentaban conocimientos previos de portugués.

3.3. Datos obtenidos

En la fase de reconocimiento del error se han identificado 2050 sustantivos en las composiciones del nivel de iniciación, de los cuales 384 corresponden a formas idiosincráticas; y 1126 sustantivos en el nivel intermedio, de los cuales 213 son formas idiosincráticas.

Después de esta fase, pasamos a la fase de identificación de las causas de los mismos: influencia de la L1 o presencia de factores inherentes a la interlengua. Los primeros fueron clasificados como errores interlingüísticos y los segundos como intralingüísticos. Además de éstos también se identificó la presencia de errores con influencia de otra L2, los cuales fueron clasificados como errores de influencia de una L3.

En una segunda fase, y después de haber identificado los tipos de errores interlingüísticos presentes, centramos el estudio en los errores léxicos presentes en la clase del sustantivo.

Para la clasificación de los mismos se ha seguido la clasificación de Alonso Rey (2012, 2014), que tiene en cuenta la naturaleza psicolingüística de la causa de los errores. Teniendo en cuenta la fuente de la causa de los errores, podemos encontrar errores derivados de la influencia de la L1 (interlingüísticos), L2 (intralingüísticos) y L3 (de otra L2). A su vez, los errores interlingüísticos se dividen, según el fenómeno presente en la causa del mismo: errores de interferencia, errores de transferencia y errores de apropiación.

Los primeros resultan de un mecanismo de competición a nivel de la producción, desencadenado entre dos patrones activados en paralelo, el de la L1 y el de la L2. La selección de uno o de otro se resuelve según el peso de conexión.

Los errores de transferencia resultan de un mecanismo de construcción del conocimiento L2 que se produce a nivel de la comprensión. En este tipo de error se postula la existencia de dos mecanismos: a) mecanismo derivado del procesamiento para la comprensión que busca la correspondencia entre formas de *input* y formas almacenadas; B) mecanismo de reconocimiento de significado, según el cual se atribuye los significados almacenados en el lexicón a las formas de *input*.

Los errores de apropiación⁷ ocurren en el plano formal, a nivel del procesamiento para la producción. Estos resultan de la implantación de una unidad L1 en la interlengua por desconocimiento de la forma L2. Considerase que la interlengua se apropia de una unidad L1, la cual es transferida a la producción de L2. En estos casos no hay competición entre patrones una vez que la forma L2 es desconocida para el sistema.

Con base a estos tres fenómenos, es posible identificar los siguientes tipos de errores interlingüísticos:

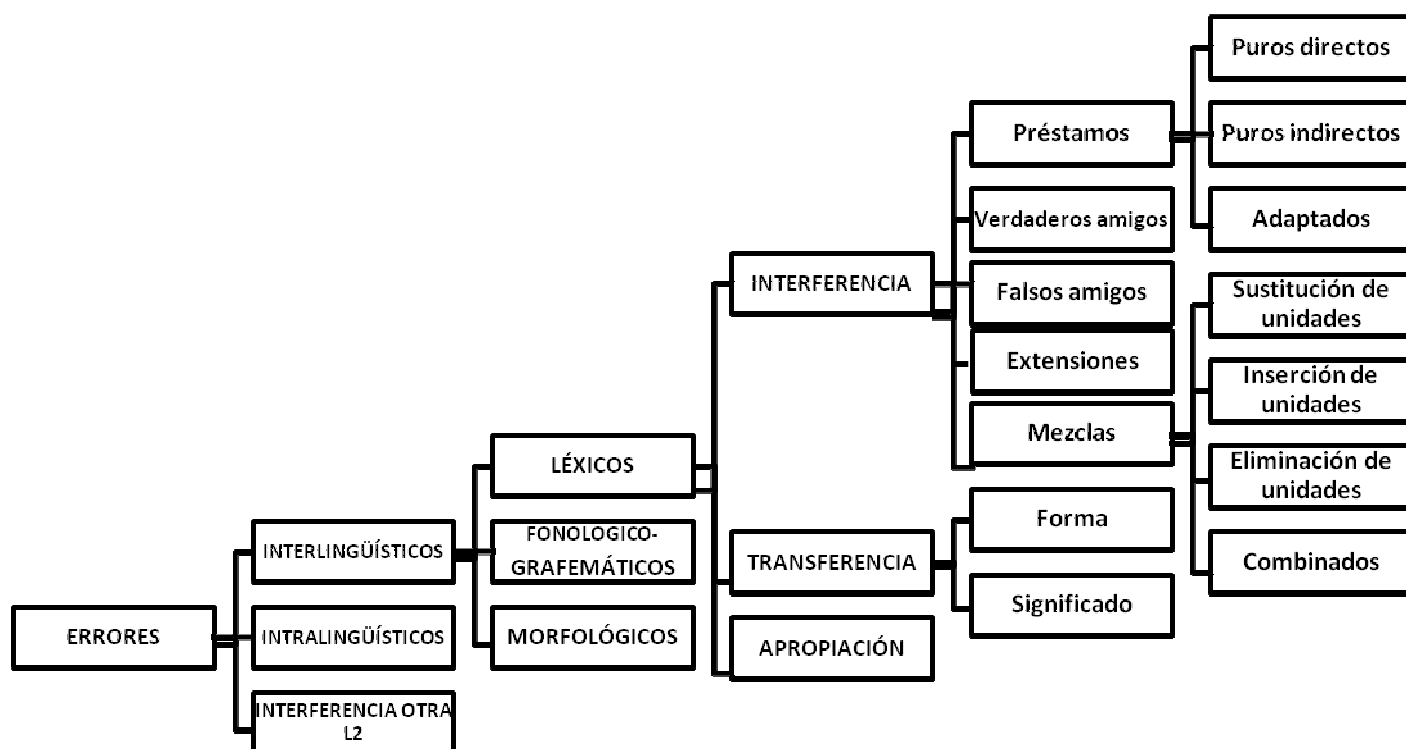


Figura 4 – Clasificación general de los erros interlingüísticos de este trabajo

⁷ No ha sido posible comprobar la presencia de este fenómeno en el nivel intermedio, una vez que no controlamos las formas que tuvieron *input* a lo largo del proceso de aprendizaje.

➤ **Tipos de errores de influencia L1 en la codificación léxica:**

- A) Préstamos:** resultan de la selección de un ítem L1 en el discurso de la L2. Este grupo es constituido por los préstamos puros y préstamos adaptados. En los primeros, la forma seleccionada coincide con un lexema L1, mientras que en los segundos, la forma L1 sufre modificaciones o adaptaciones a la L2. Además los préstamos puros aún se dividen en directos o indirectos. En los préstamos puros directos, la selección recae en el lexema conceptualmente activado, mientras que en los préstamos indirectos, el lexema seleccionado no corresponde al conceptualmente activado. En cualquier de los casos se trata de errores sin proximidad formal entre L1 y L2, distinguiéndose así del grupo de los verdaderos amigos.
- B) Verdaderos Amigos:** son préstamos que resultan de la selección de un ítem L1, el cual presenta proximidad formal con el candidato L2.
- C) Mezclas:** resultan de la selección de un ítem L1 que es modificado a través de procedimientos propios de la L2. Se trata de la aplicación de alteraciones fonéticas o morfológicas con el fin de adaptar el lexema L1 a la L2. Las formas resultan de la combinación de elementos de ambos lexemas en el momento de recuperación de fonemas/grafemas, el resultado no es L1 ni L2, pero una mezcla. Estos se pueden dividir en mezclas con sustitución, inserción o eliminación de unidades y combinados.
- D) Falsos Amigos:** resultan de la selección de un lexema coincidente o formalmente próximo de la L2 con significado L1. Son errores que afectan al significado.
- E) Extensiones:** tal como el grupo anterior también resultan de la selección de un lexema L1 con significado L2. La diferencia entre ambos grupos reside en la proximidad lingüística de los lexemas. Mientras que en los falsos amigos los lexemas de ambas las lenguas presentan proximidad formal, en las extensiones no presentan.

F) Transferencia formal (TransLex): resultan de una mala interpretación a nivel de la comprensión que afecta al lexema, originando el almacenamiento de una forma errónea como forma L2.

G) Transferencia Significado (TransSig): resultan de una mala interpretación a nivel de la comprensión que afecta el significado, originando el almacenamiento de un significado erróneo como significado L2.

4. Implicaciones didácticas

Por último, con base en los resultados obtenidos del análisis de datos, proponemos una serie de propuestas didácticas apropiadas al tratamiento de cada tipo de error. Estas actividades son presentadas en el quinto y último capítulo de este trabajo. Estas propuestas proporcionarán al alumno vencer las dificultades encontradas en el proceso del aprendizaje, con el fin de disminuir, y, caso de que sea posible, erradicar los errores detectados en el análisis del corpus. Con dichas propuestas, también es nuestro objetivo proporcionar al profesor actividades que le permitan no sólo presentar las nuevas palabras o el nuevo vocabulario en las clases, sino también facilitar estrategias que le permitan actuar ante los obstáculos y dificultades a los que los alumnos de PLE-HE se enfrentan.

Creemos que cualquier propuesta de acción didáctica sólo podrá ser efectiva en el tratamiento de determinado error, en el caso de que se conozcan las causas implícitas en la producción del mismo. De esta forma, según el tipo de influencia de la L1 (interferencia, transferencia o apropiación) presente en cada tipo de error, es necesario un tratamiento específico. A continuación presentamos resumidamente las implicaciones didácticas, en términos teóricos, necesarias de llevar a cabo para el tratamiento de cada tipo de error:

4.1. Propuestas para los errores de INTERFERENCIA

Los errores de interferencia son fruto de la competición entre patrones L1 y L2, pudiendo el resultado ser:

- una forma L1 (préstamos y verdaderos amigos),
- una forma L2 (falsos amigos y extensiones de significado),
- una forma híbrida con características L1 y L2 (mezclas).

Las formas L1 y L2 forman parte del conocimiento lingüístico del aprendiz y, por este motivo, compiten por su selección. En el caso de préstamos (puros directos, puros indirectos y adaptados) y de los verdaderos amigos, la forma de la interlengua coincide con la forma L1, lo que significa que la forma L2 no está suficientemente consolidada. En este último caso, la selección aún es reforzada por la proximidad formal entre L1 y L2 (ejemplo: *espejo* e *espelho*). En lo que se refiere a los falsos amigos y a las extensiones de significado, a pesar de que la forma de la interlengua coincide con

una forma L2, éstas son seleccionadas con un significado L1. El desvío se localiza en la proyección de significado. La diferencia entre ambos reside en la proximidad formal.

Por último, las mezclas son errores que presentan características formales de L1 y L2.

Como tratar este tipo de errores?

Por los resultados obtenidos se comprueba que la interferencia es la causa de la mayoría de los errores interlingüísticos detectados en el nivel léxico, tanto en el grupo de iniciación como en el intermedio. Como comentamos, el grupo se dividió en préstamos, verdaderos amigos y mezclas. En el caso de los primeros, las formas L2 están presentes, pero no lo suficientemente consolidadas, y compiten con las formas L1. El tratamiento de este tipo de error debe incidir en actividades de *input* y *output* significativas y de uso práctico. En el caso de los verdaderos amigos, en que la forma seleccionada coincide con la L1 y ésta es formalmente semejante a la L2, el tratamiento debe incidir en actividades de contraste para la identificación de las diferencias. También para estos, el tratamiento debe incidir en actividades de contraste para la identificación del elemento “intruso” (ejemplo *arrededores).

En el caso de los falsos amigos y las extensiones de significado, donde el error se manifiesta a nivel del significado, será necesario actividades de consolidación entre las proyecciones de las formas y el nuevo significado.

En suma, para un tratamiento adecuado de los errores de interferencia y un aprendizaje efectivo, es necesario aumentar el *input* recibido y reforzar el *output* producido.

4.2. Propuestas para los errores de APROPIACIÓN

Como ya hemos referido, los errores de apropiación resultan del uso de una forma L1 por desconocimiento de la forma L2. Esto es, son casos en que las formas L2 no han recibido *input*, y, consecuentemente, no forman parte del conocimiento del aprendiz.

El tratamiento didáctico para este tipo de errores coincide con el presentado para los errores de interferencia. No obstante, sería necesario un paso previo a ese procedimiento, esto es, la presentación de las unidades léxicas L2 necesarias.

4.3. Propuestas para los errores de TRANSFERENCIA

Los errores de transferencia tienen origen en la comprensión del *input*, esto es, resultan de la no diferenciación formal y/o de significado entre L1 y L2. En otras palabras, el sistema no procesa determinadas diferencias, a veces mínimas, entre L1 y L2. En este sentido, el fenómeno de la transferencia actúa a nivel de la forma (errores TransLex) o a nivel del significado (errores TransSig).

Como tratar este tipo de errores?

Para el tratamiento de estos errores, es necesario destacar las diferencias entre L1 y L2, de forma que el alumno sea consciente de las mismas. Las propuestas didácticas deben incidir en estrategias de focalización, las cuales deben enseñar la diferencia en las proyecciones y contribuir activamente a la creación de nuevos patrones.

Partiendo de la causa de los errores y conociendo el tratamiento adecuado a cada uno de ellos, el profesor está en la posición de poder seleccionar las actividades y propuestas didácticas a desarrollar en clase para la corrección de los mismos.

En este capítulo, basándonos en el trabajo de varios autores, se ha presentado una selección de varias actividades didácticas dedicadas al tratamiento de cada tipo de error.

PARTE II

Conclusiones

A lo largo de este trabajo de investigación se ha puesto de relieve la importancia del estudio del léxico en la amplia área de ASL y la necesidad de su enseñanza y aprendizaje en las clases de L2/LE.

Observamos que este elemento – el léxico – estuvo, durante décadas, relegado a un segundo plano, tanto en el ámbito de la enseñanza como en la investigación científica. Durante décadas, su presencia se ha traducido en listas de palabras, en simples estructuras a memorizar, o a traducir, de una lengua a otra. Este elemento recupera un lugar destacado a partir de la llegada de los métodos comunicativos y de los enfoques léxicos.

Además otro elemento que ha guiado nuestra investigación teórica fue el fenómeno de la transferencia. Su presencia en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras es indiscutible y está empíricamente comprobado, más aún si de lenguas próximas se trata, de tal forma que lleva a Carvalho (2008) a hablar de un “modelo de interferencia” y Alonso Rey (2012) a proponer un modelo teórico explicativo de ASL: el Modelo de Construcción Ligada, anteriormente presentado.

Recordamos que para el análisis de los datos del corpus, hemos seguido la metodología del Análisis de Errores.

Por la observación general de los datos del corpus de ambos niveles, verificamos, en general, una mayor coherencia textual en las composiciones del nivel intermedio. Constatándose un dominio más preciso a nivel sintáctico y morfológico, así como mayor variedad léxica en general. En lo que se refiere al uso de los sustantivos en particular, la media de sustantivos por redacción es muy parecida entre los dos niveles. No obstante, en lo que se refiere a los sustantivos usados, también verificamos el uso de nuevas palabras en el nivel intermedio como, por ejemplo, *assoalhada*, *marquise*, *T2*, *águas-furtadas*, *aquecimento*, etc.; así como un mayor uso de combinaciones sintagmáticas para designar un determinado concepto, por ejemplo: *zona de estudo*, *quarto de estudo* ou *quarto de trabalho* para designar *escritório*; *quarto para estar e sala para comer*, para referir *sala de estar* o *sala de jantar*, respectivamente. El uso de estas expresiones demuestra que, en este nivel de conocimiento, el aprendiz tiene un mayor dominio de los recursos de la lengua, que se traduce en la capacidad en recurrir a unidades léxicas que permiten explicar el concepto pretendido. De esta forma, el aprendiz del nivel intermedio es capaz de explotar un variado universo léxico simple, con el fin de comunicar las ideas que pretende transmitir; esto es, cuando, a nivel del procesamiento para la producción, el sistema no es capaz de recuperar la forma de la L2

adecuada a un determinado contexto, el sistema lingüístico del aprendiz activa nuevas conexiones en búsqueda de sinónimos. En el nivel de iniciación, estos casos son solucionados a través del recurso a la unidad léxica de la L1.

En lo que respecta al análisis de los datos, en el nivel intermedio, se constata un aumento de los errores interlingüísticos y una disminución de los errores intralingüísticos. Los primeros son fruto de la influencia de la L1 y los segundos resultantes de mecanismos inherentes a la interlengua, debido a procedimientos de reordenación del saber conocido en relación al sistema de la L2 en el momento del aprendizaje.

En el nivel de iniciación, el porcentaje de los primeros es estimada en 69% (31% de errores intralingüísticos); y, en el nivel intermedio, ese valor alcanza los 77,5% (22,5% de errores intralingüísticos). En términos comparativos, estamos ante un aumento de 8,5% de errores interlingüísticos en el nivel intermedio.

Tanto en uno como en otro nivel, los errores interlingüísticos superan el número de errores intralingüísticos. Este hecho verifica la hipótesis general del MCL, que afirma que la L2 es parasitaria de la L1, esto es, el sistema recurre a los conocimientos lingüísticos de la L1 para “construir” la L2.

Para presentar argumentos que justifique estos resultados, será necesario analizar de qué forma la influencia de la L1 se manifiesta en la producción de la L2.

En este sentido, comprobamos, una vez más, como se puede observar por los resultados obtenidos, que la influencia de la lengua materna se manifiesta en diferentes niveles lingüísticos. De hecho, los errores interlingüísticos⁸ se pueden dividir en errores léxicos, morfológicos y fonológico-grafemáticos. En relación a los primeros, errores léxicos, éstos presentan un porcentaje del 62,6% en el nivel de iniciación y del 63,6% en el nivel intermedio. En el caso de los errores morfológicos, el porcentaje es del 5,7% en el nivel de iniciación y del 1,2% en el nivel intermedio. Por último, en términos de errores fonológico-grafemáticos, éstos presentan los siguientes resultados: el 17,4% en el nivel de iniciación y el 20% en el nivel intermedio.

Por la observación de los resultados generales, se verifica que el nivel léxico es el que mayor influencia de la L1 presenta, corroborando así las afirmaciones de Meara (1980) al afirmar que ésta es el área que más dificultades presenta a los aprendices de una LE.

⁸A estos niveles faltará añadir los casos de interferencia de una L3, los casos especiales y los casos por determinar.

De esta forma, además de comprobarse que la influencia de la L1 se manifiesta en mayor porcentaje en el nivel léxico, también se registra un pequeño aumento de los errores léxico en el nivel intermedio. En lo que respecta al nivel morfológico, se ha verificado, en los dos niveles de conocimiento, una disminución significativa, presentando un valor bastante reducido en el nivel intermedio.

En relación a los errores del nivel fonológico-grafemático, se verifica que los valores son muy semejantes en ambos niveles de conocimiento. Recordamos que los errores de acentuación, que presentan un considerable número de casos, fueron incluidos en este grupo.

Centrándonos en el objeto de estudio de este trabajo de investigación, el análisis de los errores interlingüísticos detectados en el nivel léxico de los sustantivos comunes simples del corpus, constatamos que en la causa de este tipo de error se encuentran tres fenómenos diferentes de influencia de la L1: interferencia, transferencia y apropiación. Estos fenómenos se distribuyen de acuerdo con los siguientes valores: mientras en el nivel de iniciación el 76,51% de los errores son de interferencia, el 18,07% son errores de transferencia y el 5,42% son errores de apropiación; en el nivel intermedio el 76,19% son errores de interferencia y el 23,81% son errores de transferencia.

Por los datos presentados, verificamos que la influencia de la L1 se manifiesta, mayormente, a través del fenómeno de la interferencia, seguido del fenómeno de la transferencia. En términos generales, los resultados demuestran una disminución mínima del fenómeno de la interferencia en el nivel intermedio y un aumento de casi del 7% en lo que se refiere al fenómeno de la transferencia.

En lo que respecta a la presencia del fenómeno de apropiación, sólo fue posible comprobarlo empíricamente en el nivel de iniciación. Recordamos que estos casos resultan de la implantación de una unidad de la L1 en la interlengua por desconocimiento de la forma L2. Así, como profesores de los grupos del nivel de iniciación, conocíamos el *input* recibido en el aula; hecho que, para el nivel intermedio, quedó fuera de nuestro alcance, una vez que estos alumnos presentan una trayectoria de estudio prolongada en el tiempo y un contacto diversificado con la LE, motivado por cuestiones laborales y personales. De esta forma, y una vez que no conocemos el *input* recibido por estos aprendices, no nos ha sido posible comprobar el fenómeno de la apropiación en la causa de los errores encontrados en el nivel intermedio, no obstante, este hecho no es sinónimo de su ausencia. De hecho, a lo largo del proceso de aprendizaje, el hablante aprendiz de una L2 va sintiendo nuevas necesidades de

comunicación y, con ellas, la necesidad de aprender nuevas palabras. Palabras que, a veces, en una determinada situación comunicativa, pueden aún no formar parte de su léxico, originando el uso de una forma L1 por desconocimiento de la forma L2, esto es, errores de apropiación. Para comprobar este tipo de error sería necesario realizar una serie de entrevistas *ad hoc* con los mismos informantes con el fin de corroborar el conocimiento de algunas de esas formas.

Los errores de interferencia resultan de la competición entre dos patrones activados simultáneamente, el de la L1 y el de la L2, siendo seleccionado el patrón que mayor peso de conexión presenta. Así, el elevado número de errores de interferencia registrado es sinónimo de que el conocimiento léxico de la L2 no se encuentra suficientemente consolidado, o sea, las conexiones entre concepto y forma L2 son débiles.

El fenómeno de la interferencia origina cinco tipos principales de errores (préstamos, verdaderos y falsos amigos, extensiones de significado y mezclas), de los cuales dos aún se subdividen (en préstamos puros directos, indirectos y adaptados; híbridos de sustitución, de inserción, de eliminación de unidades y híbridos combinados).

Los resultados registrados en el nivel de iniciación son los siguientes:

- el 43,38% de los errores son préstamos, de los cuales el 24,10% son préstamos puros directos, el 4,82% son préstamos puros indirectos y el 14,46% son préstamos adaptados;

- el 11,45% son verdaderos amigos;

- el 10,24% son falsos amigos;

- 0,6% son extensiones de significado;

- el 10,84% son mezclas, de los cuales el 6,02% son mezclas con sustitución de unidades, el 3,62% son mezclas con inserción de unidades, el 0,6% son mezclas combinados y el 0,6% son mezclas con eliminación de unidades.

En relación al nivel intermedio, los resultados registrados son los siguientes:

- el 20,95% de los errores son préstamos, de los cuales el 12,38% son préstamos puros directos, el 1,9% son préstamos puros indirectos y el 6,67% son préstamos adaptados;

- el 8,57% son verdaderos amigos;

- el 28,57% son falsos amigos;

- 2,86% son extensiones de significado;

- el 15,24% son mezclas, de los cuales el 11,43% son mezclas con sustitución de unidades, el 2,86% son mezclas con inserción de unidades y el 2,86% son mezclas combinadas.

En la definición de préstamo, se ha dicho que éstos consisten en la selección de un ítem L1 usado como forma L2. Este grupo es constituido por los “préstamos puros”, cuya forma de superficie es totalmente coincidente con el lexema L1. Estos aún pueden ser directos o indirectos dependiendo del tipo de activación que el ítem L1 reciba, esto es, en el caso de que éste sea el lexema conceptual, se trata de un préstamo directo, en caso contrario, es indirecto. De este grupo también forman parte los “préstamos adaptados”, los cuales son lexemas L1 con adaptaciones morfológicas o fonológico-grafemáticas propias de la L2.

Por verdaderos amigos se entiende los préstamos que presentan proximidad formal, esto es, el par de cognados de ambas lenguas que son formalmente muy semejantes y presentan el mismo significado para el contexto de uso (ej.: espelho (pt) e espejo (es)). La característica que los diferencia del grupo anterior reside en la relación formal entre los cognados.

Los falsos amigos son palabras formalmente próximas, pero cuyos significados no son coincidentes. Los significados pueden ser semejantes, parcialmente diferentes o, a veces, totalmente diferentes. Estos errores corresponden a la selección de un lexema L2 con significado L1. El resultado en superficie corresponde a un error que afecta el significado, no obstante, la causa reside en las semejanzas formales entre los cognados.

Las extensiones de significado son errores que también resultan de la selección de un lexema L2 con significado L1. La diferencia con el grupo anterior reside en la ausencia de proximidad formal entre los lexemas.

Por último, el grupo de las mezclas es formado por el conjunto de formas resultantes de la combinación de elementos del lexema L1 con elementos del lexema L2, originando una forma que no es L1 ni L2. En este grupo de errores identificamos, en

el caso del nivel de iniciación, cuatro subgrupos, de los cuales tres también fueron identificados en el nivel intermedio (de sustitución, inserción de unidades y los combinados). Los errores de este grupo resultan de la modificación de un ítem L1 a través de procedimientos propios de la L2. En general, se trata de alteraciones fonéticas o morfológicas para adaptar la palabra L1 a la L2. Este grupo presenta semejanzas con los préstamos adaptados y puede ser considerado el mismo tipo de error de selección léxico de la L1, presentando, no obstante, manifestaciones diferentes.

Como se puede comprobar, en el nivel de iniciación, el mayor número de errores se concentra en el grupo de los préstamos, concretamente en el subgrupo de los préstamos puros directos (28,57%), seguido de los préstamos adaptados (14,46%) y, por último, por los préstamos puros indirectos (4,82%). A este grupo le sigue el grupo de los verdaderos amigos, cuyo valor es más elevado que en el nivel intermedio.

A éste le sigue el grupo de las mezclas (10,84%), con un valor inferior comparado con el nivel intermedio. Dentro de este grupo se registra una mayor concentración de errores en las mezclas de sustitución de unidades, seguido de los de inserción de unidades. Por último, con una presencia mínima, las mezclas combinadas y las mezclas con eliminación de unidades, estos subgrupos presentan el mismo número de ocurrencias (0,6%).

Con un valor muy aproximado le sigue el grupo de los falsos amigos (10,24%), el cual presenta un número muy reducido de errores cuando es comparado con el nivel intermedio (28,57%). Por último, con una presencia mínima, se registra el grupo de las extensiones de significado (0,6%).

En el nivel intermedio, el mayor número de errores se concentra en el grupo de los falsos amigos (28,57%), seguido de los préstamos (20,95%) y de los híbridos (15,24%). Dentro de este nivel se registró, por orden decreciente, los mismos errores registrados en el nivel anterior: préstamos puros directos, préstamos adaptados y préstamos puros indirectos. Por último, el grupo de los verdaderos amigos (8,57%) y el grupo de las extensiones (2,86%) son los que menos ocurrencias presentan.

El alto porcentaje de errores léxicos de interferencia registrado en la selección del lexema (préstamos, verdaderos amigos y mezclas) en el nivel de iniciación demuestra que el universo conceptual del aprendiz se transfiere “en masa” en el proceso de adquisición de la L2 (Alonso Rey, 2012).

Dentro de los errores de interferencia, el grupo de los préstamos, concretamente el de los préstamos directos, es el que mayor número de ocurrencias presenta en el nivel

de iniciación. Estos resultados confirman la existencia de esa relación de dependencia de la L1.

Es interesante verificar que entre el nivel A1 y el nivel B1 no sólo se registra una disminución de los casos, sino que también son escasos los que se repiten.

No obstante, esta diferencia sufre alteraciones cuando se trata de préstamos que presentan semejanza formal entre los lexemas de ambos los idiomas, esto es, los verdaderos amigos. De la totalidad de formas registradas se verifica que cuatro de ellas son comunes a ambos los niveles.

Mientras que en los verdaderos amigos la competición entre lexemas activados termina con la selección de una forma L1, en el grupo de los falsos amigos y el de las extensiones de significado, la selección recae en una forma L2 con significado L1. En lo que se refiere al grupo de los falsos amigos, se registra un aumento significativo en el nivel B1, afectando no sólo al número de ocurrencias, sino también a la variedad de casos. Mientras que en el nivel A1 se registran 6 casos, en el B1, 11. Este aumento es consecuencia directa de la diversidad del *input* recibido a lo largo del proceso de adquisición de la L2. Esto es, mientras se conocen más formas, mayor será la disponibilidad léxica en la L2 y, consecuentemente, mayor competencia comunicativa poseerá el alumno, de tal forma que la “dependencia parasitaria” de la L1 va disminuyendo. No obstante, este mayor dominio de la L2 puede resultar en casos de percepción indiferenciada en la forma o en el significado (Cf. Especificidades del PLE-HE) originando un aumento de los errores por falsos amigos. Con estos resultados se confirma la previsión de Alonso Rey (2014) al comentar que, con el conocimiento de nuevas unidades, con el aumento del *input* y la disminución de la activación de la L1 en paralelo, se podría aumentar el número de los falsos amigos, una vez que la interferencia dejaría de ser por préstamo (cognados inadvertidos) y pasaría a ser por falsos amigos (cognado advertido).

El menor número de casos registrados en el nivel de iniciación se debe, en parte, al desconocimiento de esas formas como L2 (cognados inadvertidos), siendo clasificados en este nivel como errores de interferencia por préstamo. Así, algunos casos registrados en el nivel B1 como falsos amigos, son registrados en el nivel A1 como préstamos puros directos. Por otro lado, la mayoría de los falsos amigos registrados en el nivel A1 se repiten en el nivel B1.

Dentro del grupo de los falsos amigos, detectamos algunas particularidades relacionadas con las correspondencias establecidas entre L1 y L2. Estas características nos llevan a dividirlos en dos grupos:

- A) Casos en los que la competición se establece entre dos significados o conceptos diferentes, activando cuatro palabras (dos de la L1 y dos de la L2), de las cuales dos (una de la L1 y otra de la L2) son formalmente semejantes o coincidentes.
- B) Casos en los que la competición se establece entre dos significados a través de la activación de tres palabras diferentes, de las cuales dos son formalmente semejantes o coincidentes.

Estos últimos casos pueden fácilmente ser interpretados como extensiones de significado, pues una forma L1, con dos significados diferentes, corresponde a dos formas en la L2. No obstante, para que estas formas sean consideradas extensiones, es necesario que entre los lexemas no exista proximidad formal. Este grupo presenta un número reducido de casos en ambos niveles de conocimiento. Tanto en el nivel A1 como en el nivel B1, solamente se registró un caso, pero, con una ocurrencia en el primer nivel y con tres en el segundo.

En relación con el grupo de las mezclas, verificamos un elevado aumento en el nivel B1, registrándose el mayor número de ocurrencias registrado en el subgrupo de sustitución de unidades, muchas de ellas posiblemente resultantes de la no fijación de la diferencia, a veces, mínima, entre ambos lexemas. Como hemos comentado anteriormente, estas formas no son L1 ni L2. En ellas es evidente la activación, en paralelo, de los lexemas de las dos lenguas.

De lo arriba presentado, se concluye que los errores de interferencia son los más numerosos en los dos niveles de conocimiento, registrándose una disminución en el nivel B1. No obstante, éstos presentan una distribución diferente entre un nivel y otro. Así, en el nivel A1 son más numerosos los errores de interferencia por préstamo, mientras que en el nivel B1 son más numerosos los falsos amigos.

En lo que se refiere a los errores de transferencia, se registra un aumento significativo en el nivel B1. Estos errores resultan de un mecanismo de construcción del conocimiento de la L2 que se produce a nivel de la comprensión.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

- 18,07% en el nivel A1, de los cuales 12,65% son errores TransLex y 5,42% son errores TransSig.

- 23,81% en el nivel B1, de los cuales 11,43% son errores TransLex y 12,38% son errores TransSig.

El hecho de haber trabajado con un corpus de datos de producción escrita, en el que muchos de los errores sólo presentan una ocurrencia y muchas veces sin variación, no siempre facilitó la identificación del fenómeno en cuestión, si la interferencia o la transferencia. Por este motivo, para los casos que, bajo la óptica del profesor, pueden resultar del fenómeno de transferencia, presentamos dos lecturas posibles, optando por la más adecuada a los datos de actuación disponibles.

Para eso, fue necesario, en muchos casos, aplicar el criterio que tiene en cuenta el número ocurrencias y la variación de los datos.

Por la observación de los resultados, verificamos que en el nivel de iniciación son más numerosos los casos de transferencia formal, los cuales duplican los casos de transferencia semántica. En contrapartida, en el nivel intermedio los dos subgrupos de transferencia presentan prácticamente el mismo número de ocurrencias (difieren aproximadamente en 1%), siendo más numerosos los casos relacionados con la correspondencia de significados. Estos resultados demuestran que el aprovechamiento de los recursos disponibles por la lengua meta se verifica tanto a nivel formal como semántico. Por otra parte, éstos también son evidencia clara de la necesidad de intervención didáctica en el tratamiento de los errores, con el objetivo de alertar al alumno respecto a las diferencias formales o de significado entre ambas las lenguas.

En relación a los errores de apropiación, solamente fue posible identificar este tipo de error en el nivel de iniciación. Los resultados registrados en este grupo (5,42%) son prácticamente coincidentes con aquellos registrados en el nivel morfológico y en el grupo de los errores de interferencia L3.

Los resultados de este grupo – errores de apropiación – son importantes para evaluar la necesidad de introducir nuevos términos en la unidad temática a estudiar.

Como se observa, el nivel léxico es el más afectado en número y variedad de errores en comparación con los restantes niveles lingüísticos. Por ejemplo, en relación a los errores morfológicos, se registra una disminución significativa entre ambos niveles de conocimiento. Mientras que en el nivel de iniciación se registran ocho errores diferentes, siete de ellos referentes a la selección de género y uno relacionado con la

formación del plural, los cuales presentan 15 ocurrencias en su totalidad; en el nivel intermedio solamente se registran dos errores con una ocurrencia cada uno, afectando a la selección del género.

La baja incidencia de estos errores se justifica, en general, por la coincidencia de los rasgos morfológicos en ambas las lenguas. Así, los casos comentados, que afectan al género de las formas nominales en portugués, representan el reducido número de excepciones que podemos encontrar entre ambas lenguas (ej.: *computadora, *candeeira, *terraça, etc.).

Dentro del grupo de errores fonológico-grafemáticos, los valores registrados presentan diferencias entre el nivel A1 (17,36%) y el nivel B1 (20%), registrándose un aumento en el nivel B1. Como se comentó en este grupo de errores también se han incluido no sólo los que afectan a la selección de fonemas/ grafemas, sino también a los de acentuación.

De esta forma, si solamente consideramos los errores derivados de la selección de fonemas/grafemas, en el nivel A1 se registra 3% y en el B1 6%. También en relación a estos se registran casos coincidentes en los dos niveles de conocimiento, pero con variación en relación al número de ocurrencias. Nos referimos a los siguientes casos: cu (es) > qu (pt) e b (es) > v (pt). Mientras el primero presenta seis ocurrencias en el nivel A1 y dos en el B1, el segundo caso presenta dos ocurrencias en el nivel A1 y cinco en el B1. Además de estos, aún se registrarán, en el nivel intermedio, tres variaciones de grafías [-s- (es) > -ss- (pt); -c- (es) > -z- (pt); -i- (es) > -e- (pt)], cada una con una ocurrencia.

No obstante, y como se puede comprobar por los valores arriba comentados, se registró un mayor número de ocurrencias a nivel de la acentuación gráfica. La palabra más afectada en el nivel A1 fue *secretaria* y en el nivel B1 fue *predio*. Sería necesario la realización de trabajos de investigación para averiguar la causa de estos errores.

A los grupos principales anteriormente presentados, añadimos una breve referencia a tres grupos más: el grupo de los errores de interferencia L3, el grupo de los casos especiales y el grupo de los errores por determinar. En el primero se incluyó los errores derivados del fenómeno de interferencia de otra lengua extranjera, como el francés, inglés e italiano. En el segundo se incluyó los errores detectados en las formas compuestas y, en el tercero, aquellos para los cuales no fue posible definir su causa.

En términos de porcentajes, los resultados entre los grupos comentados son los siguientes:

- Interferencia L3: 5,7% en el nivel A1 y 6% en el nivel B1;
- Casos especiales: 8,3% en el nivel A1 y 8,5% en el nivel B1;
- Casos por determinar: 0,4% en el nivel A1 y 0,6% en el nivel B1.

Como se puede observar, los resultados son prácticamente coincidentes entre los dos niveles de conocimiento. El grupo de los casos especiales es el que más ocurrencias presenta. A pesar de que estos casos no forman parte del objeto de estudio del presente trabajo de investigación, fue posible presentar una posible interpretación que permite explicar la recuperación del orden de los elementos del compuesto. No obstante, para determinar el tipo de fenómeno presente en la adquisición de las formas compuestas, se hace necesario disponer de un número más numeroso de evidencias empíricas.

Para concluir, se verifica que el mayor porcentaje de errores interlingüísticos se localiza en el nivel léxico. El aumento de los errores interlingüísticos en el nivel B1 se debe al aumento de los falsos amigos y de las de transferencia en el significado. Como se comentó, este valor se justifica por la introducción de nuevas palabras, por el aumento del *input* recibido, así como por el incremento de la capacidad comunicativa en la L2, resultando en la disminución de la atención en relación a las diferencias entre las lenguas. En este sentido, es de primordial importancia el trabajo con el léxico. De esta forma, es necesario que a lo largo del proceso de aprendizaje, el léxico sea presentado, practicado y reciclado según propuestas adecuadas a cada tipo de error.

La importancia de repetir, revisar y reciclar el vocabulario a lo largo del proceso de aprendizaje se justifica por los resultados obtenidos en el nivel B1, los cuales comprueban la presencia de errores comunes en el nivel A1.

En lo que respecta a los errores intralingüísticos, su mayor presencia en el nivel A1 es indicadora de que, en este nivel, el aprendiz no domina muchas de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas intrínsecas a la L2, generalizando usos, funciones y reglas de la L2 a diferentes contextos. Otra interpretación es que, en este nivel, el proceso sea más creativo y espontáneo por la autoconfianza que el alumno siente en los primeros contactos con la nueva lengua, concretamente con el portugués.

Por otra parte, por los resultados obtenidos, se constata que entre el nivel A1 y el B1 hay un aumento de errores interlingüísticos, principalmente en los errores de

interferencia por falsos amigos, en las mezclas, así como en los errores por transferencia en el significado.

En lo que se refiere al nivel A1, los errores más abundantes son fruto del fenómeno de la interferencia por préstamos, principalmente en los préstamos puros directos, en los préstamos adaptados y en los verdaderos amigos.

A partir del momento en que se conocen cómo y de qué forma actúa la influencia de la lengua materna en el aprendizaje del léxico, en el caso concreto en la clase de los sustantivos en los dos estadios de desarrollo, es necesario planificar la acción didáctica para nuestro alumnado (PLE-HE).

En el nivel de iniciación, el trabajo didáctico tendrá que incidir en el aumento tanto del *input* como del *output* de las formas de la L2. Es necesario aumentar el número de encuentros con las nuevas palabras, proporcionar variados contextos de *input* y *output*, con el fin de fortalecer las conexiones entre conceptos y formas L2. Con este tipo de intervención se espera facilitar la memorización de las nuevas palabras y, así, disminuir los errores de interferencia por préstamo.

En el caso del nivel intermedio, el trabajo didáctico tendrá que incidir en la consolidación de las relaciones entre significado y significante (la nueva palabra). Para eso, es necesario el uso de estrategias de focalización en la diferencia, tanto en lo que se refiere al significado (falsos amigos y extensiones), como a la forma (mezclas).

Estamos convencidos de que una adecuada planificación didáctica facilitará el aprendizaje del léxico de la L2, favorecerá la disminución de la interferencia de la L1 y proporcionará el desarrollo de la competencia léxica de nuestro alumnado (Oliveira Dias, 2013).

Con este estudio, creemos haber contribuido para el avance de las investigaciones en el área de PLE-HE, dejando para futuros estudios el trabajo con este tipo de análisis no solo entre diferentes estadios de desarrollo de aprendizaje, pero también entre diferentes clases de palabras tanto de naturaleza léxica como funcional. Además sería de gran interés poder investigar los mecanismos de influencia de la L1 en otros niveles lingüísticos, como en el morfológico, en el fonológico-grafemático o en el sintáctico. Estos estudios no deben olvidar, tanto en términos generales como específicos, la relación cuantitativa entre errores interlingüísticos e intralingüísticos. En relación a estos últimos, sería de gran interés estudiar las causas implícitas en su producción. Finalmente, de gran interés también sería avanzar con estudios empíricos que validen la aplicación de las estrategias didácticas presentadas.

Referencias Bibliográficas

Almeida Filho, J.C.P. de (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En J. C. P. de Almeida Filho (Org.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.

Alonso Rey, M. R. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de P/LE-HE. *Estudios Portugueses*, 4,11-38.

Alonso Rey, M. R. (2011). El Proyecto del Curso de Portugués - Teleformación para la Escuela de Administración Pública de Castilla y León: Elaboración de los contenidos formativos. El libro virtual. Madrid: REAL-TICE.

Alonso Rey, M. R. (2012). *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Alonso Rey, M. R. (2014). (Re)interpretación de la interferencia léxica en el PHE. En Á. Marcos de Dios (Ed.), *La Lengua Portuguesa vol. II Estudios Lingüísticos* (pp. 37-58). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Carvalho, A. M. (2008). Estudo de Atitudes Lingüísticas sobre o Português de Hispanofalantes: até que ponto o Portunhol é Aceitável?. En Wiedemann, L. y Scaramucci, M. (Orgs./ Eds.) *Português para Falantes de Espanhol: Ensino e Aquisição Artigos selecionados escritos em Português e Inglês/ Portuguese for Spanish Speakers: Teaching and Acquisition Selected articles written in Portuguese and English* (pp. 157-174). Campinas: Pontes.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL*, 5, 161-170.

Gass, S. y Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An introductory Course*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hall, C. J. (2002). The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *IRAL*, 40, 69-87.

Henriques, E. R. (2000). Intercomprensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *Delta*, 16(2), 263-295.

Jiang, N. (2000). Lexical Representation and Development in a Second Language. *Applied Linguistics*, 21/1, 47-77.

Jiang, N. (2004). Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. *The Modern Language Journal*, 88, 416-432.

Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: University Press.

Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching*, 13, 221-246. Disponible en <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1980.pdf>

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliveira Dias, S. (2011). El sustantivo: la interferencia en los aprendices de portugués L.E. – hablantes de español. *Revista de Estudios Portugueses y Brasileños*, 11, 39-59.

Oliveira Dias, S. (2013). El Glosario como propuesta didáctica en el aprendizaje de léxico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13 (número especial – Actas de Congreso).

Oxford, R. L. y Scarcella, R. C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2), 231-243.

Richards, J. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.

Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP.

Suau Jiménez, F. (2000). *La interferencia léxica como estrategia cognitiva Aplicación al discurso escrito en lengua inglesa*. Valencia: Universitat de València.

Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. En J. Coady e T. N. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (pp. 5-19). Cambridge: CUP.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Filología Moderna
Área de Filología Gallega y Portuguesa**



**O LÉXICO NA APRENDIZAGEM DE PLE:
O SUBSTANTIVO**

Tese de doutoramento realizada por
Sofia Raquel Oliveira Dias

Sob orientação do
Professor Doutor Ángel Marcos de Dios

Salamanca
2014

Índice

Abreviaturas	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: O papel do léxico na ASL: uma perspectiva didático-histórica	25
1.1. Estudos de Morante Vallejo (2005) e Leiria (2006)	28
1.2. Conceção do léxico desde os anos 40 até à atualidade	30
1.2.1. Anos 40 - 60: o papel secundário do léxico	30
1.2.2. Anos 60 - 70: prolongamento da etapa anterior	47
1.2.3. Anos 70 - 80: o início de novos caminhos	50
1.2.4. Anos 80 - 90: a explosão das investigações	57
1.2.5. Anos 90 - presente: um passo em direção às teorias	62
1.3. O que significa aprender uma palavra	68
1.4. Palavra ou unidade lexical como unidade de aprendizagem	76
1.5. Léxico e vocabulário	78
1.5.1. Vocabulário produtivo vs. vocabulário recetivo	79
1.5.2. Fatores que dificultam a aprendizagem de vocabulário	81
1.5.3. Proximidade lexical entre o português e o espanhol	81
1.6. Síntese do capítulo 1	82
CAPÍTULO 2: Teorias de Aquisição de Segundas Línguas e a Transferência	85
2.1. Definição de transferência	87
2.2. Justificação de um quadro teórico	88
2.3. Teorias gerais de aquisição de segundas línguas à luz da transferência	90
2.4. A primeira era: anos 40-60	94
A) Críticas à HAC	97
B) A versão débil e a versão moderada da HAC	97
2.5. Estudos contrastivos e o PLE-FE	98
2.6. A Segunda era: anos 60 – 70	100
2.6.1. Teoria da Interlíngua	101
A) Nemser e o Sistema Aproximado	101
B) Selinker e a Interlíngua	103
C) Corder e o Dialeto Idiossincrático	104
2.6.2. A Hipótese da Construção Criativa	106
A) Hipótese da Identidade L1 /L2	107

B) Hipótese da Construção Criativa baseada no conhecimento prévio.....	108
2.7. A Terceira Era: anos 70 – 80	109
2.7.1. Os Universais Linguísticos e a marcação	110
2.7.2. A Hipótese da marcação diferencial	112
2.7.3. A Teoria de Princípios e Parâmetros	113
A) Hipótese de acesso à GU	115
B) Hipótese de não acesso à GU	116
2.7.4. Teoria do Monitor	117
2.7.5. Teoria da aculturação	120
2.7.6. O Modelo Multidimensional	121
2.8. A Quarta Era: anos 80 – 90	126
2.8.1. O quadro teórico generativista: hipótese sobre o estado inicial da ASL e teoria de aquisição	127
2.8.1.1. Hipótese da influência total. “Full transfer/ Full access hypothesis”	128
2.8.1.2. Hipótese da transferência parcial	129
A) “Valueless Features Hypothesis”	129
B) Hipótese das árvores mínimas: “Minimal Trees Hypothesis” ..	129
2.8.1.3. Modelos que se apoiam na influência ou não influência da GU .	131
A) Modelo de aquisição baseado na GU	132
B) O programa minimalista na ASL	134
C) O Modelo da Língua Matriz	136
2.9. O fenómeno da transferência na ASL	141
2.10. Aproximação das teorias de ASL à componente lexical através da transferência	142
CAPÍTULO 3: Teorias de aquisição do vocabulário à luz do connexionismo/ emergentismo	147
3.1. O Connexionismo	150
3.2. O Emergentismo	155
3.3. Modelo de competição connexionista	159
3.4. Modelos teóricos de aquisição de vocabulário	165
3.4.1. Modelo Psicolinguístico de aquisição de vocabulário na L2 (Jiang, 2000)	169

3.4.2. Hipótese parasitária de Hall (2002)	177
3.5. Modelo de competição para a ASL	181
3.6. Modelo de Construção Ligada (MCL) de Alonso Rey (2012)	192
3.6.1. Especificidades do processo de aprendizagem PLE-FE	192
A) Capacidade de compreensão alta	195
B) Percepção indiferenciada	195
C) Aprendizagem rápida por aproveitamento da L1	196
D) Fixação imprecisa	197
E) Capacidade de produção alta	198
F) Interferências	199
G) Progressão rápida	200
H) Fossilização	200
3.7. Síntese dos capítulos 2 e 3	203
CAPÍTULO 4: Análise dos dados linguísticos	205
4.1. Aproximação à definição de substantivo	207
4.2. A análise de erros (AE)	213
4.2.1. O que se entende por erro?	213
4.2.2. Metodologia da Análise de erros	214
4.2.3. Taxonomias para a Análise de erros	215
4.2.4. Limitações da AE	222
A) O critério gramatical e os dados de análise	222
B) O fenómeno da evasão	223
4.3. Metodologia de análise do presente trabalho	225
4.4. O <i>corpus</i>	225
A) A prova	226
B) Seleção dos informantes	227
C) Níveis comuns de referência	228
D) Caracterização do grupo	229
4.5. Apresentação dos dados. Formas desviadas e formas corretas	232
4.6. Erros encontrados e critério de atuação	238
4.6.1. Classificação dos erros	238
4.6.2. Erros lexicais. Considerações gerais	239
4.7. Erros interlinguísticos detetados no NÍVEL de INICIAÇÃO	246

4.7.1. Casos de Interferência	247
4.7.1.1. Empréstimos	247
4.7.1.1.1. Empréstimos puros diretos	247
4.7.1.1.2. Empréstimos puros indiretos	261
4.7.1.1.3. Empréstimos adaptados	267
4.7.1.2. Verdadeiros amigos	274
4.7.1.3. Falsos Amigos	280
4.7.1.4. Extensões de significado	289
4.7.1.5. Híbridos	293
4.7.1.5.1. Híbridos com substituição de unidades	293
4.7.1.5.2. Híbridos com inserção de unidades	297
4.7.1.5.3. Híbridos com eliminação de unidades	299
4.7.1.5.4. Híbridos combinados	300
4.7.2. Casos de Transferência	300
4.7.2.1. Transferência no lexema: TransLEX	301
4.7.2.2. Transferência no significado: tipo TransSIG	302
4.7.3. Casos de Apropriação	303
4.7.4. Casos de Interferência de L3	306
4.7.5. Casos especiais: explicação das formas compostas da IL	309
4.7.6. Casos de Interferência localizados noutros níveis linguísticos	317
4.7.6.1. Casos localizados no nível morfológico	317
4.7.6.1.1. Erros na seleção do género	317
4.7.6.1.2. Erros na formação do plural	319
4.7.6.2. Casos localizados no nível fonológico-grafemático	319
4.7.6.2.1. Erro <i>cu</i> (L1) > <i>qu</i> (L2)	319
4.7.6.2.2. Erro <i>b</i> (L1) > <i>v</i> (L2)	319
4.7.6.2.3. Erros de acentuação e uso de outros símbolos gráficos	320
A) Casos com presença de acentuação	321
➤ Forma L1 acentuada e L2 não acentuada	321
B) Casos com ausência de acentuação	322
➤ Forma L1 e L2 com acentuação diferente	322
➤ Forma L1 não acentuada e L2 acentuada	323
4.7.7. Casos por determinar	325
4.8. Síntese dos resultados dos erros registados no nível de iniciação	326

4.9. Erros interlinguísticos detetados no NÍVEL INTERMÉDIO	331
4.9.1. Casos de Interferência	332
4.9.1.1. Empréstimos	332
4.9.1.1.1. Empréstimos puros diretos	332
4.9.1.1.2. Empréstimos puros indiretos	337
4.9.1.1.3. Empréstimos adaptados	339
4.9.1.2. Verdadeiros amigos	343
4.9.1.3. Falsos amigos	345
4.9.1.4. Extensões de significado	355
4.9.1.5. Híbridos	358
4.9.1.5.1. Híbridos com substituição de unidades	358
4.9.1.5.2. Híbridos com inserção de unidades	362
4.9.1.5.3. Híbridos combinados	363
4.9.2. Casos de Transferência	363
4.9.2.1. Transferência no lexema: TransLEX	363
4.9.2.2. Transferência no significado: tipo TransSIG	363
4.9.3. Casos de Interferência de L3	364
4.9.4. Casos especiais: explicação das formas compostas da IL	366
4.9.5. Casos de Interferência localizados noutros níveis linguísticos	369
4.9.5.1. Casos localizados no nível morfológico. Erros na seleção do género	369
4.9.5.2. Casos localizados no nível fonológico-grafemático	369
4.9.5.2.1. Erro <i>cu-</i> (L1) > <i>qu-</i> (L2)	369
4.9.5.2.2. Erro <i>b</i> (L1) > <i>v</i> (L2)	369
4.9.5.2.3. Erro <i>-s-</i> (L1) > <i>-ss-</i> (L2)	370
4.9.5.2.4. Erro <i>-c-</i> (L1) > <i>-z-</i> (L2)	370
4.9.5.2.5. Erro <i>-i-</i> (L1) > <i>-e-</i> (L2)	370
4.9.5.2.6. Erros de acentuação gráfica e uso de outros símbolos gráficos. Casos com ausência de acentuação	370
4.9.6. Casos por determinar	372
4.10. Síntese dos resultados dos erros registados no nível intermédio	372
CAPÍTULO 5: Propostas didáticas	377
5.1. Memória e técnicas de memorização: o que dizem os estudos	380

5.2. Repetição, revisão e memorização de palavras	382
5.3. Aprendizagem de vocabulário	383
5.4. O esforço de aprendizagem	385
5.5. Propostas para os erros de INTERFERÊNCIA	387
A) Abordagem Holística de Gómez Molina (1997)	388
B) Mapas mentais ou semânticos	392
C) Séries de repetições	396
D) Ampliar frases	397
E) Contexto	397
F) Glossários	398
G) Dicionários	400
H) Listas de palavras	402
I) O que é?	404
J) <i>Keyword</i>	405
K) Criação de poemas	406
L) Cinco palavras	407
M) Palavras por imagens	408
5.6. Propostas para os erros de APROPRIAÇÃO	410
5.7. Propostas para os erros de TRANSFERÊNCIA	411
A) Ditado	411
B) Quatro minutos	413
C) Palavra correta	414
D) Composições	414
CONCLUSÕES	419
BIBLIOGRAFIA	437
A) Bibliografia Geral	439
B) Dicionários	476
C) Gramáticas	477
D) Manuais de PLE	478
ANEXOS	481
A) Os textos do <i>corpus</i>	483
B) Listas de erros do nível de iniciação e do nível intermédio	517