

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española



ANÁLISIS DE ERRORES. ESTUDIO DE LAS ESTRUCTURAS
VERBALES Y DISCURSIVAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL –
LE POR PARTE DE ALUMNOS BRASILEÑOS
(PRODUCCIÓN ESCRITA)

PEDRO ADRIÃO DA SILVA JÚNIOR

SALAMANCA, 2010

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española



ANÁLISIS DE ERRORES. ESTUDIO DE LAS ESTRUCTURAS
VERBALES Y DISCURSIVAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL –
LE POR PARTE DE ALUMNOS BRASILEÑOS
(PRODUCCIÓN ESCRITA)

Tesis doctoral dirigida por el Profesor Dr. Emilio Prieto de los Mozos

Vº Bº

F/

PEDRO ADRIÃO DA SILVA JÚNIOR

SALAMANCA, 2010

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, especialmente, al Profesor Doctor Emilio Prieto de los Mozos, director de mi tesis doctoral, por su incansable dedicación, su atención, su motivación y sus sugerencias.

A la Profesora Doctora Noemí Domínguez García por su atención, sugerencias y apoyo.

A la Profesora Doctora Carmen Fernández Juncal por facilitarme material bibliográfico.

A la Profesora Doctora Maria Auxiliadora Gonçalves da Silva por sus críticas y sugerencias.

Al Profesor Julio Borrego Nieto por sus precisas aclaraciones e informaciones.

Al Profesor Luís Alberto de Lima por acompañarme en toda mi trayectoria y por su preciosa amistad.

Al cuerpo administrativo de la Universidad de Salamanca por su atención.

A la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte que me brindó esta oportunidad, concediéndome una beca para realizar estos estudios.

AGRADECIMIENTOS

Al cuerpo docente de la facultad de Letras y Artes de la UERN, en especial al profesor Doctor Raimundo Leontino Leite Gondim Filho.

Al profesor Doctor João Bosco Figueiredo Gomes por sus sugerencias.

A toda mi familia, especialmente a mi madre que siempre me apoyó en mis decisiones y que su existencia me motiva cada día para seguir adelante, enfrentando los retos que encuentro en la vida.

A mis hermanos por su cariño, en especial a Rita de Cássia por su ayuda, dedicación y amistad.

A Yordanys González Luque, amigo desde que llegué a España, por su ayuda, su amistad, compañerismo, paciencia y atención que me acompañaron durante todo el trabajo y que fueron fundamentales para la realización de esta investigación.

A Yeter Caraballo Pérez por su ayuda en la maquetación de esta tesis.

A Dunia LLanes Padrón por su ayuda y amistad.

A todos los alumnos de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte por su colaboración en el corpus de este trabajo.

A todos mis amigos brasileños que desde el otro lado del Atlántico me han motivado y apoyado.

A las amistades que he entablado en España.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
0.1. Auge y prestigio de la lengua española en Brasil.....	1
0.2. Inclusión de la lengua española en el currículo escolar brasileño	5
0.3. Fundamentación del trabajo	6
0.4. Objetivos de la investigación	8
0.5. Estructura del trabajo	9
CAPÍTULO I	14
LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA (LC) Y EL MODELO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)	14
1.1. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA.....	14
1.1.1. La actualidad de la LC	17
1.2. MODELO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC).....	18
1.2.1. Morfología del análisis contrastivo.....	20
1.2.2. Transferencia versus interferencia	25
1.2.2.1. La interferencia interlingüística e intralingüística	28
1.2.3. El declive y las críticas al análisis contrastivo.....	29
1.2.3.1. Oposición a las críticas del AC.....	34
1.2.4. El resurgir del AC	35
1.2.5. La actualidad del AC.....	35
1.2.5.1. La actualidad del AC en España.....	37
CAPÍTULO II.....	40
MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES (AE)	40
2.1. ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DEL AE	40
2.2. IMPORTANCIA DEL ERROR.....	42
2.3. MORFOLOGÍA DEL ANÁLISIS DE ERRORES.....	44

2.4. CRITERIOS DE ANÁLISIS DE ERRORES Y TAXONOMÍAS	46
2.4.1. Las taxonomías.....	56
2.5. RECONOCIENDO EL ERROR	58
2.5.1. El error y sus conceptos.....	60
2.5.2. Otros conceptos de error.....	61
2.5.3. ¿Por qué ocurren los errores?.....	62
2.5.4. Los errores y sus distintas etapas	63
2.5.5. La corrección de los errores	65
2.6. LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS EN ANÁLISIS DE ERRORES.....	68
2.6.1. Los estudios de corte gramatical	69
2.6.2. Los estudios de corte comunicativo.....	69
2.6.3. Los estudios en análisis de errores en la actualidad	70
2.7. CRÍTICAS AL ANÁLISIS DE ERRORES.....	73
2.7.1. Oposición a las críticas del AE.....	74
2.8. LA CONFRONTACIÓN ENTRE EL AC Y EL AE	74
CAPÍTULO III	76
MODELO DE INTERLENGUA (IL).....	76
3.1. CONOCIENDO LA INTERLENGUA	76
3.2. DEFINICIÓN DE INTERLENGUA.....	77
3.3. CARACTERIZACIÓN DE LA INTERLENGUA.....	81
3.4. METODOLOGÍA DE LA INTERLENGUA	85
3.5. ESTUDIOS EN INTERLENGUA	85
3.6. INTERLENGUA Y FOSILIZACIÓN.....	87
3.6.1. La fosilización: los errores fosilizados y transitorios.....	89
3.7. CRÍTICAS A LOS ESTUDIOS DE INTERLENGUA	90
3.8. LOS MODELOS DE AC, AE E IL Y SUS CONTRASTES.....	91
CAPÍTULO IV	94
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	94
4.1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	94
4.2. EL POR QUÉ DE UN TEXTO ESCRITO	95
4.2.1. El tema de los textos	96
4.3. PERFIL DE LOS INFORMANTES	97
4.4. PERFIL DE LA CARRERA Y COMPETENCIA DE LOS LICENCIADOS EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA DE LA UERN.....	99
4.4.1. Objetivo de la carrera	99
4.4.2. Estructura del curso.....	99

4.4.3. Competencia de los licenciados	100
4.4.3.1. Campo de actuación de los licenciados	101
4.4.3.2. Atribuciones del profesional graduado.....	101
4.5. MATERIAL DIDÁCTICO, METODOLOGÍA Y SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA CARRERA EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA.....	101
4.5.1. Material didáctico	101
4.5.2. Metodología utilizada en las clases.....	102
4.5.3. Sistema de evaluación docente de la carrera.....	102
4.6. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	102
4.6.1. Elaboración de los textos y tiempo de realización.....	102
4.6.2. La entrevista.....	103
4.7. METODOLOGÍA EMPLEADA EN NUESTRA INVESTIGACIÓN: EL ANÁLISIS DE ERRORES	104
4.7.1. Elección de los criterios.....	104
4.7.2. Elección de las taxonomías.....	105
4.7.3. Delimitación de la norma de referencia	106
CAPÍTULO V.....	109
ANÁLISIS DE LAS ESTRUCTURAS VERBALES/NIVEL INTERMEDIO.....	109
5.1. CONCORDANCIA ENTRE LOS SUJETOS DEL DISCURSO Y LAS FORMAS VERBALES .	110
5.1.1. Empleo de la conjugación verbal de la 2ª persona en sustitución de la 3ª persona del singular.....	113
5.1.2. Confusión entre la 3ª persona del singular y la 3ª del plural.....	118
5.1.3. Casos particulares	120
5.1.4. Otros paradigmas	123
5.2. EMPLEO DEL PRONOMBRE PERSONAL YO	126
5.3. EMPLEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES: LOS SUJETOS COORDINADOS.....	130
5.4. VERBOS CON IRREGULARIDADES EN LA RAÍZ	132
5.4.1. Sobregeneralización del diptongo <i>ie</i>	136
5.4.2. Omisión del diptongo <i>ie</i>	138
5.4.3. Cambio de la vocal <i>e</i> por <i>i</i>	138
5.4.4. Omisión del diptongo <i>ue</i>	139
5.4.5. Sobregeneralización del diptongo <i>ue</i>	140
5.4.6. Casos particulares	141
5.5. ERRORES EN LOS TIEMPOS Y MODOS VERBALES	142
5.5.1. Pretérito imperfecto	142
5.5.1.1. Pretérito imperfecto de subjuntivo.....	146
5.5.2. Pretérito perfecto simple.....	149

5.5.3. Confusión entre el pretérito imperfecto (de subjuntivo e indicativo) y el pretérito perfecto simple	155
5.5.4. Pretérito perfecto compuesto.....	157
5.5.4.1. Otros errores en el empleo del pretérito perfecto compuesto	161
5.5.5. Confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito simple .	162
5.5.6. Errores en la estructura del futuro	165
5.6. EMPLEO DE LOS VERBOS HABER Y TENER	173
5.6.1. Empleo del verbo <i>haber</i>	173
5.6.2. Empleo del verbo <i>tener</i>	180
5.6.3. Confusión entre los verbos <i>haber</i> y <i>tener</i>	182
5.7. EMPLEO DEL VERBO GUSTAR	183
5.8. RÉGIMEN VERBAL.....	186
5.8.1. Omisión de la preposición <i>a</i> como complemento directo	194
5.8.2. Los verbos de movimiento	195
5.9. FORMAS IMPERSONALES DE LOS VERBOS: EL GERUNDIO	200
5.10. USO DE LOS CLÍTICOS Y LAS FORMAS NO PERSONALES	206
 CAPÍTULO VI	 214
 ANÁLISIS DEL USO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS/NIVEL INTERMEDIO	 214
6.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICA DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS.....	214
6.1.1. Característica de los marcadores.....	217
6.2. TIPOLOGÍA DE LOS MARCADORES	218
6.2.1. Los estructuradores de la información.....	219
6.2.2. Los conectores.....	221
6.2.3. Los reformuladores	224
6.2.4. Los operadores	225
6.2.5. Los marcadores conversacionales	227
6.3. ANÁLISIS DEL USO LOS MARCADORES DISCURSIVOS.....	229
6.3.1. Los comentadores <i>pues bien, pois é</i>	229
6.3.2. Empleo del ordenador <i>por fin</i>	231
6.3.3. Empleo de los conectores <i>entonces</i> y <i>enton</i>	233
6.3.4. Uso de los conectores <i>entretanto</i> y <i>mas</i>	235
6.3.5. Uso de los conectores de causalidad de <i>essa maneira</i> (de esa manera) ...	238
6.3.6. Empleo del marcador <i>bueno</i>	239
 CAPÍTULO VII	 244
 ANÁLISIS CUANTITATIVO: ESTRUCTURAS VERBALES Y MARCADORES DISCURSIVOS/NIVEL INTERMEDIO	 244

7.1. CONCORDANCIA ENTRE LOS SUJETOS DEL DISCURSO Y LAS FORMAS VERBALES	245
7.2. VERBOS CON IRREGULARIDADES EN LA RAÍZ.....	247
7.3. ERRORES EN LOS TIEMPOS Y MODOS VERBALES	250
7.4. EMPLEO DE LOS VERBOS HABER Y TENER	257
7.5. EMPLEO DEL VERBO GUSTAR	261
7.6. RÉGIMEN VERBAL.....	263
7.7. FORMAS IMPERSONALES DE LOS VERBOS: EL GERUNDIO	264
7.8. USO DE LOS CLÍTICOS Y LAS FORMAS NO PERSONALES	266
7.9. MARCADORES DISCURSIVOS	267
 CAPÍTULO VIII.....	 275
 ANÁLISIS DE LAS ESTRUCTURAS VERBALES/NIVEL SUPERIOR	 275
8.1. CONCORDANCIA ENTRE LOS SUJETOS DEL DISCURSO Y LAS FORMAS VERBALES	275
8.1.1. Empleo de la conjugación verbal de la 2ª persona en sustitución de la 3ª persona	276
8.1.2. Concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1ª persona del plural	279
8.1.3. Empleo de la conjugación verbal de la 3ª persona en sustitución de la 1ª persona del singular.....	280
8.1.4. Confusión entre la 3ª persona del singular y la 3ª del plural.....	281
8.1.5. Otros paradigmas	284
8.2. EMPLEO DEL PRONOMBRE PERSONAL YO	285
8.3. EMPLEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES: LOS SUJETOS COORDINADOS	287
8.4. VERBOS CON IRREGULARIDADES EN LA RAÍZ.....	287
8.4.1. Omisión del diptongo <i>ie</i>	288
8.4.2. Sobregeneralización del diptongo <i>ie</i>	289
8.4.3. Cambio de la vocal <i>e</i> por <i>i</i>	290
8.4.4. Omisión del diptongo <i>ue</i>	292
8.4.5. Sobregeneralización del diptongo <i>ue</i>	293
8.4.6. Casos particulares	293
8.5. ERRORES EN LOS TIEMPOS VERBALES	296
8.5.1. Pretérito imperfecto	296
8.5.2. Pretérito perfecto simple.....	298
8.5.2.1. Sobregeneralización de las desinencias del pretérito perfecto simple	300
8.5.2.2. Errores en el pretérito perfecto simple del verbo <i>venir</i>	303
8.5.3. Confusión entre el pretérito imperfecto de subjuntivo y el pretérito perfecto simple.....	303
8.5.4 Pretérito perfecto compuesto.....	304

8.5.4.1. Transferencia del <i>pretérito perfeito composto</i> (portugués):	305
8.5.5. Confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el simple	306
8.5.6. Futuro de los verbos	307
8.6. EMPLEO DE LOS VERBOS HABER Y TENER	310
8.6.1. Desinencias del verbo <i>haber</i>	312
8.6.2. Verbo <i>tener</i>	312
8.6.3. Confusión entre los verbos <i>haber</i> y <i>tener</i>	313
8.6.3.1. Cambio de tener por haber en las formas compuestas	313
8.6.3.2. Cambio de <i>tener</i> por <i>haber</i> en los tiempos simples	315
8.7. EMPLEO DEL VERBO GUSTAR	316
8.7.1. Error en las desinencias del verbo <i>gustar</i>	319
8.8. RÉGIMEN VERBAL	320
8.8.1. Verbos de movimiento	320
8.8.2. Otro paradigma	323
8.9. FORMAS IMPERSONALES DE LOS VERBOS: EL GERUNDIO	323
8.10. USO DE LOS CLÍTICOS	324
8.10.1. Empleo de los clíticos y las formas no personales	326
8.10.2. Empleo de los clíticos y el pretérito perfecto simple	328
CAPÍTULO IX	329
ANÁLISIS DEL USO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS/NIVEL SUPERIOR	329
9.1. OPERADOR DE REFUERZO ARGUMENTATIVO EN VERDAD	329
9.2. ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN	330
9.2.1. Comentador <i>delante de eso</i> (dicho esto)	330
9.2.2. Ordenador temporal <i>por fin</i>	331
9.3. LOS CONECTORES	333
9.3.1. Contraargumentativos <i>pero</i> y <i>todavía</i>	333
9.3.2. Conectores de causalidad <i>pues</i> , <i>por todo eso</i> (por eso, por ello, por todo ello)	336
9.3.3. Conector de precisión <i>cuanto a</i> (en cuanto a)	337
9.4. MARCADORES CONVERSACIONALES OYE Y VALE	338
CAPÍTULO X	342
ANÁLISIS CUANTITATIVO: ESTRUCTURAS VERBALES Y MARCADORES DISCURSIVOS/NIVEL SUPERIOR	342
10.1. CONCORDANCIA ENTRE LOS SUJETOS DEL DISCURSO Y LAS FORMAS VERBALES ...	343
10.2. VERBOS CON IRREGULARIDADES EN LA RAÍZ	344
10.3. ERRORES EN LOS TIEMPOS Y MODOS VERBALES	346

10.4. EMPLEO DE LOS VERBOS HABER Y TENER	353
10.5. EMPLEO DEL VERBO GUSTAR	355
10.6. RÉGIMEN VERBAL.....	357
10.7. FORMAS IMPERSONALES DE LOS VERBOS: EL GERUNDIO	358
10.8. USO DE LOS CLÍTICOS Y LAS FORMAS NO PERSONALES	359
10.9. MARCADORES DISCURSIVOS	360
CAPÍTULO XI.....	364
SUGERENCIAS DE EJERCICIOS	364
11.1 Verbos con irregularidades en la raíz	366
11.2. Los tiempos verbales.....	368
11.3. Cambio en los tiempos verbales: pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto	370
11.4. El verbo <i>gustar</i>	372
11.5. Los verbos <i>haber</i> y <i>tener</i>	375
11.6. Las formas impersonales: el gerundio.....	377
11.7. Uso de los clíticos	379
11.8. Régimen verbal.....	381
11.9. Los marcadores discursivos	382
CONCLUSIONES	385
BIBLIOGRAFÍA CITADA	405
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	415
ANEXOS	422
ANEXO I. ERRORES PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS/NIVEL INTERMEDIO.....	423
ANEXO II. ERRORES PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS/NIVEL SUPERIOR.....	454

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Errores de concordancia en el sintagma verbal.....	246
Figura 2. Estrategias empleadas por los alumnos/concordancia en el sintagma verbal	247
Figura 3. Irregularidades en la raíz.....	248
Figura 4. Estrategias empleadas por los alumnos/irregularidades en la raíz.....	249
Figura 5. Errores en los tiempos y modos verbales.....	251
Figura 6. . Estrategias empleadas por los alumnos/pret. imperfecto.....	252
Figura 7. Estrategias empleadas por los alumnos/pret. perf. simple.....	253
Figura 8. Estrategias empleadas por los alumnos/cambio del pret. imperf. por pret. perf. simple.....	254
Figura 9. Estrategias empleadas por los alumnos/pret. perf. compuesto.....	255
Figura 10. Estrategias empleadas por los alumnos/cambio pret. perf. comp. por pret. perf. simple.....	256
Figura 11. Errores en los verbo haber y tener.....	257
Figura 12. Estrategias empleadas por los alumnos/verbo haber.....	259
Figura 13. Estrategias empleadas por los alumnos/verbo tener.....	260
Figura 14. Estrategias empleadas por los alumnos/conf. entre los verbos haber y tener.....	261
Figura 15. Errores del verbo gustar.....	262
Figura 16. Estrategias empleadas por los alumnos/verbo gustar.....	263
Figura 17. Régimen verbal.....	264
Figura 18. Errores en la forma impersonal: el gerundio.....	265
Figura 19. Estrategias empleadas por los alumnos/empleo del gerundio.....	266
Figura 20. Empleo de los pronombres átonos.....	267
Figura 21. Empleo de los marcadores discursivos.....	268

Figura 22. Estrategias empleadas por los alumnos/empleo de los marcadores discursivos	269
Figura 23. Errores en general/nivel intermedio	270
Figura 24. Porcentaje final de las estrategias empleadas por los alumnos	273
Figura 25. Errores de concordancia en el sintagma verbal.....	1
Figura 26. Estrategias empleadas por los alumnos/concordancia en el sintagma verbal	344
Figura 27. Verbos con irregularidades en la raíz.....	345
Figura 28. Estrategias empleadas por los alumnos/verbos con irregularidades en la raíz	346
Figura 29. Errores en los tiempos verbales	347
Figura 30. Pretérito perfecto simple	348
Figura 31. Estrategias empleadas por los alumnos/pret. perfecto simple.....	349
Figura 32. Futuro de los verbos	349
Figura 33. . Estrategias empleadas por los alumnos/futuro de los verbos.....	350
Figura 34. Pretérito imperfecto.....	351
Figura 35. El pretérito perfecto compuesto	352
Figura 36. Cambio del pret. imperf. por pret. perfec. Simple	353
Figura 37. Empleo de los verbos haber y tener	354
Figura 38. Confusión entre los verbos haber y tener	355
Figura 39. Empleo del verbo gustar	356
Figura 40. Régimen verbal	357
Figura 41. El gerundio	358
Figura 42. Empleo de los pronombres átonos	359
Figura 43. Marcadores discursivos.....	360
Figura 44. Errores en general/nivel superior	361
Figura 45. Porcentaje final de las estrategias empleadas por los alumnos/nivel superior	363

INTRODUCCIÓN

0.1. Auge y prestigio de la lengua española en Brasil

Para los brasileños, es muy sencillo mostrar las razones por las que la lengua española ha cobrado auge y prestigio en Brasil durante los últimos quince años. Existen indicios claros de ello: la demanda de materiales en lengua española en las librerías, el cada vez mayor número de candidatos que eligen el español como lengua extranjera para realizar el examen “vestibular” (prueba realizada por las universidades para elegir sus nuevos alumnos), los innumerables cursos de español con fines específicos (concretamente el área turística o empresarial), la creciente publicidad de escuelas de idiomas, los cursos de formación para profesores de lengua española, los frecuentes congresos para profesores de lengua española, la aceptación del mercado discográfico español en Brasil, etc., son pruebas evidentes de la bonanza que goza la lengua española en el territorio *tupiniquim*¹.

Con un área territorial de 8.514.215,3 km² y con una población de aproximadamente 183.987.291 de habitantes², Brasil es el único país de habla portuguesa en Latinoamérica. Este país, rodeado de naciones hispanohablantes, posee características económicas, sociales y culturales semejantes a sus vecinos, pero, a pesar de estas similitudes, existe una barrera lingüística que parece desvanecerse. Por la gran extensión territorial de la Federación Brasileña, observamos que Brasil tiene la mayor parte de sus fronteras con países de habla hispana. Son casi 15.000 kilómetros de frontera compartida con nueve países. En esa franja se ubican 588 municipios.

De lo expuesto se deriva que en Brasil el español es, por un lado, una lengua

¹ Término utilizado para referirse a los indígenas pertenecientes al grupo de los *tupiniquines*. Grupo indígena de la familia lingüística tupí-guaraní. Palabra utilizada para designar a los brasileños hijos de los tupí-guaraníes.

² Información conforme a los datos obtenidos por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) en el último censo realizado en 2007.

de contacto y por otro, una lengua extranjera. El contacto a que nos referimos está definido por las características geográficas, sociales, culturales y económicas. En las zonas de frontera “seca”, donde no hay ninguna barrera geográfica natural, el español es una segunda lengua, como por ejemplo en la frontera Brasil-Paraguay, donde las ciudades se corresponden a sendos lados de la frontera (Santanna do Livramento y Rivera).

Aunque en las demás zonas la frontera sea menor, el español sigue siendo una lengua de convivencia con el portugués. Por supuesto, es preciso destacar que además del español y el portugués hablados en la frontera, también debe contarse con las lenguas indígenas habladas en una amplia zona del país³, donde además se busca incrementar el intercambio de experiencias de educación intercultural con el aprendizaje de lenguas indígenas.

Todavía faltan estudios descriptivos sobre el bilingüismo (o multilingüismo) en esta zona, sin embargo, cabe pensar que el español es más bien un *pidgin* para mantener relaciones de intercambio comercial entre los que allí habitan.

Podemos relacionar algunos factores entre los que han contribuido al avance del idioma español en el territorio brasileño. Empezaremos por el que, según hemos investigado, tiene mayor relevancia, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), creado el 26 de marzo de 1991 con la firma del Tratado de Asunción, para un mercado común entre Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay⁴. Sus objetivos principales son⁵:

- El intercambio de profesionales, mercancías y tecnologías.

³ Según la FUNAI (Fundação Nacional do Índio, <http://www.funai.gov.br/>), se cree que en Brasil “cerca de 1.300 lenguas indígenas diferentes eram faladas no Brasil há 500 anos. Hoje são 180, número que exclui aquelas faladas pelos índios isolados, uma vez que eles não estão em contato com a sociedade brasileira e suas línguas ainda não puderam ser estudadas e conhecidas. As línguas são agrupadas em famílias, classificadas como pertencentes aos troncos Tupi, Macro-Jê e Aruak. Há Famílias, entretanto, que não puderam ser identificadas como relacionadas a nenhum destes troncos. São elas: Karib, Pano, Maku, Yanoama, Mura, Tukano, Katukina, Txapakura, Nambikwara e Guaikuru. Além disso, outras línguas não puderam ser classificadas pelos lingüistas dentro de nenhuma família, permanecendo não-classificadas ou isoladas, como a língua falada pelos Tükúna, a língua dos Trumái, a dos Irântxe etc. Ainda existem as línguas que se subdividem em diferentes dialetos, como, por exemplo, os falados pelos Krikatí, Ramkokamekrá (Canela), Apinayé, Krahó, Gavião (do Pará), Pükobyê e Apaniekrá (Canela), que são, todos, dialetos diferentes da língua Timbira”.

⁴ En la Cumbre de Presidentes de Ouro Preto, de diciembre de 1994, se aprobó un Protocolo Adicional al Tratado de Asunción - el Protocolo de Ouro Preto - por el que se establece la estructura institucional del MERCOSUR y se le otorga personalidad jurídica internacional. En Ouro Preto se puso fin al período de transición y se adoptaron los instrumentos fundamentales de política comercial común que caracterizan a la Unión Aduanera.

⁵ Informaciones obtenidas de la propia página del MERCOSUR: <http://www.mercosur.org.uy/>.

- La creación de medios para ampliar las actuales dimensiones de los mercados nacionales.
- La potenciación, sobre esta base, del desarrollo económico con justicia social.
- El aprovechamiento de los recursos disponibles en la región, preservando el medio ambiente y mejorando los medios de transporte y comunicación.

Generalmente, se considera al MERCOSUR como factor principal del interés de los brasileños por aprender español. Una mayor integración, una mayor cercanía y entendimiento entre los países que componen el mercado pasan necesariamente por compartir recursos e instrumentos lingüísticos. Así pues, estos factores de integración, proximidad y entendimiento ayudan al auge de la lengua española.

Otro factor que favorece a la lengua española en el Estado Brasileño es la entrada al país de empresas españolas, tras la privatización de algunas empresas dependientes en dicho estado. Más de 300 empresas españolas, según la Cámara Oficial Española de Comercio en Brasil⁶ se dedican a diferentes áreas comerciales tales como: Iberdrola, Telefónica, Endesa, Gas Natural, Mapfre, Repsol, Zara, bancos (Banco Bilbao Vizcaya Argentaria, Santander, Sabadell, Caixa Galicia, Caixa Nova), hoteles (Meliá, Transhotel, Iberostar), etc., estimulando la contratación de nuevos funcionarios brasileños y la inversión en el mercado brasileño. España se ha convertido en el segundo inversor extranjero en Brasil y el primero de Europa.

Hay que mencionar también el sector turístico: según la EMBRATUR⁷, más de 200 mil españoles visitaron Brasil en 2008 como turistas. Con estas cifras que crecen cada año, España se encuentra entre los cinco principales países de Europa en número de turistas que visitan Brasil y en noveno lugar respecto al resto del mundo.

Asimismo, la cultura es un poderoso estímulo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en Brasil (a pesar de que es el último de los factores habitualmente señalados, no es ni mucho menos el de menor relevancia). El aprecio del brasileño por las manifestaciones artísticas y culturales del mundo hispano, tales como la música, la danza y la literatura de gran relieve internacional tiene larga trayectoria. Ya a finales de la década de los 50 se produjo el contacto del brasileño con la cultura española. En esta época se puso en marcha el proyecto para la instalación en Madrid de

⁶ Véase la página: <http://www.camaraespanhola.org.br/>.

⁷ Instituto Brasileño de Turismo. Dirección electrónica: www.embratur.gov.br.

la Casa de Brasil, cuyo máximo interés era difundir la cultura brasileña en España.

La Casa de Brasil también servía al interés español de atraer a Brasil al centro cultural del país. Aumentaron la concesión de becas a estudiantes brasileños a través del Instituto de Cultura Hispánica y de la Agencia Española de Cooperación Internacional. Es importante la fuerte presencia del Instituto Cervantes en Brasil, tanto por su producción de materiales, como por su vinculación con las instituciones educativas brasileñas para el apoyo a las tareas docentes.

Este Instituto tiene como principal objetivo difundir por el mundo la lengua y la cultura española y para ello ha realizado un importante esfuerzo para el crecimiento de la lengua española. Tras la apertura de los primeros Institutos en São Paulo (1998) y en Río de Janeiro (2001), en el año 2007 se abren cuatro nuevas sedes y desde el año 2008, cuenta con tres más. Con ello, la red del Instituto Cervantes en Brasil consta de nueve centros⁸, siendo el país con mayor número de filiales en todo el mundo.

Conforme datos de este Instituto, el número de alumnos que estudiará español como lengua extranjera en Brasil pasará a un mínimo de 11 millones en el momento en que se haga plenamente efectiva la ley (que detallaremos en el siguiente apartado) por la que todas las escuelas estarán obligadas a ofrecer la asignatura de español en la enseñanza media.

Además de la labor del Instituto Cervantes, existen en Brasil los Centros Culturales España-Brasil, que ofrecen cursos de lengua española y fomentan programas para la difusión de la cultura española, como la *Asociación Hispano Brasileira*, los *centros asturiano, valenciano, vasco y canario* y el *centro cultural de España*.

También hay que destacar la presencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional en el territorio brasileño que tiene como principal objetivo contribuir a la gobernabilidad y a la cohesión social, además de la aproximación de los pueblos y el diálogo entre culturas. La cooperación cultural pretende alcanzar sus objetivos a través de actividades culturales tales como exposiciones, presentaciones de artes plásticas, audiovisuales, escénicas y musicales. A esto se suma las conferencias, simposios, coloquios, mesas redondas y seminarios; así como el intercambio de especialistas y artistas, de información y de experiencias, entre otras actividades.

Por otro lado, debemos destacar el importante papel que desempeña en Salamanca el Centro de Estudios Brasileños (CEB) que busca ser un centro europeo de

⁸ Los demás centros se encuentran en Brasilia, Curitiba, Porto Alegre y Salvador y desde el año 2008, cuenta con tres más (Recife, Belo Horizonte y Florianópolis).

referencia en la investigación y difusión de la realidad brasileña en Europa y de difusión de la cultura y lengua española en Brasil.

En el área editorial, se observa la incorporación al mercado editorial brasileño de importantes editoras españolas, como las editoriales *Del Prado*, *Altaya*, *SM* y *Planeta* y también la compra de importantes editoriales brasileñas por empresas de capital español.

Otro ejemplo de la buena relación cultural luso-hispánica es la realización de importantes exposiciones de pintores españoles en Brasil. Entre otros, hay que destacar los siguientes: “Esplendores de España, del Greco a Velásquez” (2000) y “La España del siglo XVIII” (2002), Exposición fotográfica "Itinerarium", un ensayo visual sobre el Camino de Santiago firmado por varios artistas españoles como Eduardo Margareto (2008).

0.2. Inclusión de la lengua española en el currículo escolar brasileño

El estudio de la lengua materna y de una lengua extranjera es obligatorio en todo el territorio brasileño según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional⁹ (LDB – ley nº 9394/1996 – Art. 26 § 5) y la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos¹⁰. Varios proyectos de ley que proponían la implantación gradual de la lengua española en el currículo de los niveles fundamental (del 5º al 8º curso) y medio, se han tramitado en el Congreso Nacional.

En el artículo 26 § 5 de 1996, de la LDB, acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, encontramos: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Por otro lado, en cuanto a la enseñanza media, art. 36, III: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Así que, en la enseñanza fundamental, en el quinto nivel se observa la obligatoriedad de al menos una lengua extranjera, cuya elección dependerá de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades de la institución. En cuanto al nivel

⁹ Véase http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

¹⁰ Véase <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>.

medio, será obligatoria la inclusión de una lengua extranjera moderna, también elegida por la comunidad, y otra, optativa, dentro de las posibilidades de la institución.

La inclusión de la lengua española en el sistema educativo brasileño ha estado en discusión en Brasilia desde hace muchos años, en la Cámara de Diputados y el Senado Federal. La aprobación en 2005 de la ley 11.161, conocida como “Ley del español”¹¹, culminó el largo proceso histórico para establecer la enseñanza del español en Brasil. Al tiempo, supone el punto de partida de diversas iniciativas educativas, culturales, políticas y económicas.

En ese marco de construcción de una nueva identidad regional se inscribe la sanción de la ley 11.161 por parte del presidente Luís Inácio Lula da Silva. Dicha norma hace obligatoria la oferta de la lengua española en las escuelas secundarias.

Según la ley de 2005, la enseñanza de la lengua española es de oferta obligatoria para el centro escolar y de matrícula facultativa para el alumno. El proceso de implementación en los currículos de nivel medio es gradual, debiendo estar concluido en un plazo de cinco años desde su sanción (esto es, 2010). Además, se faculta la inclusión de la lengua española en los currículos de los cuatro últimos años de la enseñanza primaria.

La red pública de enseñanza deberá ofertar la lengua española en horario regular a través de centros de enseñanza de lengua extranjera. Por su parte, la red privada podrá adoptar diferentes estrategias que incluyan desde clases en el horario normal hasta cursos externos en centros de estudios de lenguas modernas.

0.3. Fundamentación del trabajo

La elaboración de esta investigación se ve motivada por muchas razones. La principal es de índole personal. Surge a partir de mis propias dudas respecto a la estructura de la lengua española y a los errores cometidos como alumno y amante de este idioma.

Observando el panorama nacional, el interés y la preocupación actual por aprender español es evidente en Brasil. Hemos podido comprobar y mencionar algunas razones comunes que nos llevan a los brasileños a estudiar y apreciar esta lengua, idioma de personalidades ilustres del mundo hispano, como José Martí, Miguel de

¹¹ Véase http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/candeas_alessandro.htm.

Unamuno, Federico García Lorca, Jorge Luis Borges, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez, Octavio Paz, etc. Entre otras razones, destacamos el MERCOSUR como el principal factor, dada la importancia que el español tiene en este mercado. Este acuerdo comercial entre algunos países de Sudamérica ha determinado la inclusión de la lengua de Cervantes en los currículos escolares y también en la enseñanza superior.

La inclusión de la lengua española en tierras brasileñas ha posibilitado el acercamiento del pueblo brasileño a los países hispanohablantes y también ha favorecido la integración cultural, económica y social.

En este contexto la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, incluyó, en su curso de grado la Licenciatura en Lengua y Literatura Española en la Facultad de Letras y Artes en el año 2000. Esta licenciatura cuenta aproximadamente con 80 estudiantes (anualmente) en diferentes cursos. Estos estudiantes serán futuros propagadores de la lengua española. El principal objetivo de esta licenciatura es la formación de profesores para la enseñanza de la lengua y la literatura española e hispanoamericana.

La segunda razón por la que he decidido hacer esta investigación es estrictamente profesional. A partir de mi práctica como docente de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, específicamente en el Departamento de Lengua Española, he observado *in loco* las numerosas dificultades de los alumnos de la licenciatura, incluso en niveles más avanzados, en cuanto al aprendizaje de las estructuras de lengua española.

Estas dificultades también se han hecho explícitas en una investigación previa: nos referimos a la investigación realizada para la obtención del grado de Salamanca, que ha consistido en el análisis de 25 textos de alumnos de esta misma licenciatura, de nivel inicial (que corresponde al 2º semestre de la licenciatura). En ella hemos examinado todas las clases gramaticales y la de los verbos ha sido la clase gramatical en la que los alumnos han cometido más errores. La mayoría de estos errores se deben a fenómenos de transferencia de la lengua portuguesa.

Por tanto, la razón principal que fundamenta la tesis propuesta y por la que hemos elegido esta clase gramatical específicamente, es para conocer, de forma más detallada, qué saben realmente los alumnos de las estructuras verbales. También hemos decidido analizar un aspecto discursivo (el uso de los marcadores discursivos), con el fin de comprobar la capacidad de los estudiantes para cohesionar los textos que producen.

Todos estos aspectos parten de que la proximidad entre la lengua portuguesa y la lengua española produce, al comienzo del aprendizaje, un beneficio, ya que se puede “entender”. Así pues, no es necesario mucho conocimiento de la lengua para que se pueda interactuar. Uno de los errores de los estudiantes brasileños que estudian la lengua española consiste en creer que el español es casi igual que el portugués y por eso quizás se esfuercen menos y no tengan suficiente motivación para hablar “correctamente” la lengua española.

En estadios más avanzados la similitud pasa a ser una dificultad, ya que se necesita un conocimiento más profundo para poder expresarse en diferentes situaciones lingüísticas y es probable que en esta fase ya se evidencien algunos errores fosilizados dentro de la interlengua creada por el aprendiz.

Utilizaremos como fundamentación teórico-metodológica, la que proporciona la lingüística contrastiva práctica.

0.4. Objetivos de la investigación

Nuestra investigación se basa en textos producidos por alumnos brasileños de dos niveles¹²: 1. Nivel intermedio, B1¹³, que en la licenciatura corresponde al segundo semestre del 2º año y 2. Nivel superior, C1, que corresponde al último semestre de la licenciatura de Lengua Española y Literatura Hispanoamericana de la UERN.

Utilizaremos la lingüística contrastiva práctica¹⁴ y sus tres modelos teóricos: el modelo de análisis contrastivo, del análisis de errores y el modelo de interlengua.

Objetivo general

Nuestro objetivo general es conocer las dificultades que poseen los alumnos de dos niveles de la UERN de la Licenciatura en Lengua y Literatura Española, en las estructuras verbales y discursivas, a través de análisis cualitativo y cuantitativo.

¹² La clasificación de estos niveles que hemos establecido para el corpus, es una aproximación a la del Marco común europeo de referencia para las lenguas.

¹³ Esta estructura se ajusta a los seis niveles de progresión en el aprendizaje de lenguas establecidos por el Consejo de Europa en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, aprobado durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm.

¹⁴ Según Durão (2004: 03), la lingüística contrastiva práctica tiene por meta la realización de contrastes lingüísticos, en un eje sincrónico, con la finalidad de facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas.

Objetivos específicos

- Estudiar y analizar los errores que cometen los alumnos.
- Contrastar las dos lenguas en estudio a partir de los errores encontrados.
- Señalar, describir y justificar los errores verbales y discursivos de los alumnos de este corpus y determinar qué estrategias suelen utilizar para comunicarse en la lengua extranjera.
- Observar la evolución que presentan estos alumnos, a través de los dos niveles en estudio.
- Elaborar propuestas prácticas y teóricas a partir de los errores encontrados, con el fin de subsanar estos errores.

El logro de los objetivos propuestos nos permitirá conocer mejor las características que componen la interlengua de los alumnos brasileños. Pues, creemos que estos datos pueden ser muy útiles para ayudar a los profesores a la hora de organizar sus clases y seleccionar el material pedagógico de acuerdo con las necesidades de cada grupo.

Evidentemente, conociendo la interlengua de los alumnos y sus dificultades, se podrá trabajar directamente estas dificultades basándose en los errores específicos. Así, se podrá obtener mejores resultados y contribuir a la enseñanza de la lengua española, que es principal objetivo de esta investigación.

0.5. Estructura del trabajo

En términos generales, esta investigación se estructura en dos partes. La primera corresponde a los aspectos teóricos. En ella describiremos los tres modelos de la lingüística contrastiva práctica y los aspectos metodológicos empleados en esta investigación. Esta primera parte se divide en cuatro capítulos:

En el capítulo I haremos un breve recorrido por la Lingüística Contrastiva (LC). Definiremos y presentaremos el desarrollo histórico del Análisis Contrastivo (AC), uno de los análisis de datos utilizado por los investigadores con el objeto de facilitar el proceso de adquisición de la lengua meta y que es conocido como el primer modelo teórico a partir del cual se han desarrollado los demás modelos.

El AC, para muchos investigadores, en su primera etapa, aparece con el objeto de identificar rasgos diferentes y comunes entre la lengua nativa y la lengua meta. Se caracteriza por la estrecha unión que se da entre sus dimensiones psicológica y lingüística. También señalaremos las críticas que ha tenido este modelo y las principales investigaciones realizadas en la actualidad a partir del AC.

En el capítulo II se introduce el modelo de Análisis de Errores (AE). Surge a finales de los sesenta y principios de los setenta como un nuevo modelo para la investigación de la adquisición de una L2, como puente entre el AC y las investigaciones que surgirían con la interlengua.

Explicaremos los aspectos fundamentales de este modelo, sus características, auge y declive. Asimismo, reseñaremos los principales trabajos que han utilizado el AE como modelo sustentado en los planteamientos teóricos de la lingüística Chomskiana y de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje. En este capítulo analizaremos la morfología, los criterios de análisis de este modelo, las taxonomías, el concepto de error y sus distintas etapas. Por último, mencionaremos las críticas y las principales investigaciones que tienen como modelo teórico los fundamentos del análisis de errores.

El capítulo III se centra en el análisis del modelo de Interlengua (IL). Las investigaciones en IL empiezan con el análisis de errores y se extiende a las descripciones de los errores. Surgen, ante todo, con una preocupación didáctica, y además se amplían a la investigación de la adquisición de las lenguas, con tintes lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos, para inclinarse posteriormente hacia los estudios en los análisis de la interacción comunicativa y la dimensión pragmática de la lengua.

Describiremos las características de este paradigma, su metodología, el concepto de fosilización y los estudios actuales que emplean el modelo de interlengua y las críticas que ha tenido. También estableceremos un paralelismo entre los tres modelos teóricos señalados anteriormente.

El último capítulo de esta primera parte se refiere a la descripción del corpus y a los aspectos metodológicos de la tesis. En él haremos una descripción general del corpus (el material que nos sirvió de estudio, el perfil de los estudiantes de la investigación) y la metodología que utilizaremos para realizar nuestra investigación (la descripción del método, las razones de la elección de un texto narrativo y no otro género literario, la elección de los criterios para nuestra investigación, la elección de las taxonomías, etc.).

Este corpus se divide en cuatro anexos. Los anexos I y II, compuestos por frases seleccionadas de los textos escritos por los alumnos de nivel intermedio y superior, como ejemplo en cada capítulo de la tesis. Los anexos III y IV corresponden a los textos de los dos niveles analizados (intermedio y superior), los cuales se adjuntan, en soporte electrónico, al final de la investigación.

La segunda parte de nuestra tesis se refiere a los capítulos prácticos que muestran la interlengua de los alumnos de la licenciatura en Lengua y Literatura Española de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte de los niveles intermedio y superior.

A través de los análisis cualitativos y cuantitativos, conoceremos las dificultades y la competencia que poseen estos estudiantes en el uso de la lengua española en los aspectos verbales y discursivos.

Esta parte se organiza en siete capítulos:

El capítulo V se centra en los análisis cualitativos, donde identificaremos, analizaremos, señalaremos, describiremos y justificaremos los errores verbales de los alumnos de nivel intermedio e intentaremos conocer qué estrategias lingüísticas han empleado los alumnos para expresarse en la lengua española.

En el capítulo VI, también cualitativo, identificaremos, analizaremos, señalaremos, describiremos y justificaremos los errores que cometen los alumnos en cuanto al empleo de los marcadores discursivos.

El capítulo VII se ocupa de los análisis cuantitativos del nivel intermedio. Describiremos, numéricamente, los principales errores que cometen los alumnos en las estructuras verbales y en el uso de los marcadores discursivos.

El capítulo VIII corresponde a los análisis cualitativos de los errores de los alumnos de nivel superior. En este capítulo identificaremos, analizaremos, señalaremos, describiremos y justificaremos los errores verbales y conoceremos qué estrategias han empleado los alumnos para escribir las estructuras de la lengua española.

El capítulo IX concierne a los análisis de los marcadores discursivos de los alumnos de nivel superior. Nuestra labor en este capítulo es identificar, analizar, señalar, describir y justificar los errores que cometen los alumnos en cuanto al empleo de los marcadores discursivos.

Por otro lado, en el capítulo X, describiremos, gráficamente, el número de errores producidos por los alumnos del nivel superior. Especial atención dedicaremos a

los que pertenecen a las estructuras verbales y discursivas.

Por último, en el capítulo XI, tras haber realizado el análisis de los textos de los alumnos de la licenciatura en lengua española de la UERN de los niveles intermedio y superior y haber identificado los errores en el uso de los verbos de la lengua española y también en el uso de los marcadores discursivos, haremos algunas sugerencias de ejercicios gramaticales y discursivos. Las mismas pretenden que los alumnos brasileños aprendices de la lengua española pongan en práctica y consoliden sus conocimientos con respecto al uso de los verbos en español y puedan emplear adecuadamente los marcadores discursivos.

PARTE I

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO I

LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA (LC) Y EL MODELO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)

En este primer capítulo nos centraremos en el modelo de análisis de datos del Análisis Contrastivo (AC en adelante), perteneciente al campo de la teoría del error. Sin embargo, a modo de introducción, haremos un breve recorrido por la Lingüística Contrastiva (LC en adelante).

1.1. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

El término 'lingüística contrastiva' surgió en el ámbito del estructuralismo de signo conductista y fue atribuido a Trager en 1949 (Muñiz Cachón, 1998: 14). Es considerada una subdisciplina de la lingüística aplicada y las descripciones que aborda suelen tener como objetivo la elaboración de una gramática contrastiva, normalmente de un par de lenguas, que dé un relieve especial a las diferencias¹⁵ para poder predecir las dificultades que se encontrarán en el aprendizaje de una de las lenguas por parte de los

¹⁵ Como se mostrará a continuación, muchos autores insisten en que los estudios contrastivos atienden tanto a los aspectos diferenciales como a las similitudes. En la práctica esto no suele ocurrir.

nativos de la otra.

Específicamente, la LC surgió con el propósito de resolver los problemas generados por el uso del lenguaje en una comunidad lingüística y, particularmente, los relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas. También busca investigar los efectos producidos por las diferencias y similitudes entre las estructuras de la LM o L1 y la que intenta aprender un estudiante de idiomas, la L2, haciendo la comparación sistemática de las dos lenguas desde el punto de vista descriptivo.

Fisiak (1981: 1-2) define la LC como una “subdisciplina de la lingüística relacionada con la descripción de dos o más lenguas o sistemas de lenguas para determinar tanto diferencias como similitudes”. Suelen distinguirse en la LC dos orientaciones: la teórica y la práctica. La LC teórica utiliza las diferencias y similitudes entre dos lenguas o más en un intento de ofrecer modelos adecuados para realizar las comparaciones pertinentes y para determinar qué tipos de elementos son comparables. En cuanto a la lingüística contrastiva práctica, aunque nunca estuvo demasiado clara, se preocupa tanto por las diferencias como las similitudes entre pares de lenguas con el objetivo de aplicar sus resultados al proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

La LC ha investigado los procesos de aprendizaje de segundas lenguas formulando tres modelos o perspectivas: el modelo clásico de análisis contrastivo, el modelo de análisis de errores y el establecido sobre el concepto de interlengua. Solamente en la especialización que ofrece la LC fue posible que autores como C. Fries, S. P. Corder, R. Lado o L. Selinker materializaran estos tres modelos o paradigmas, con la necesidad de comparar de modo práctico dos o más lenguas (Torijano, 2002: 71). Estos tres modelos surgen con principios metodológicos, corpus, resultados y aplicaciones didácticas diferentes entre sí. Estos paradigmas son, en realidad, un *continuum* en la LC, esto es, son simplemente avances consecutivos desde el origen, en que nuevos conceptos se van conectando como consecuencia lógica (Santos Gargallo, 1993: 19).

Presentaremos, a continuación, un cuadro adaptado del panorama de los modelos que surgieron de la LC sugerido por Santos Gargallo (1993: 29):

Criterios/Paradigmas	Análisis contrastivo	Análisis de Errores	Interlengua
Cronología	1945-1967	1967	1972
Teoría Lingüística	-Tradicional	- Estructuralismo - Generativismo - Psicolingüística	-Pragmática
Objetivos	-Contraste: L1 ≠ L2	-AE de un estudiante de L2	-Análisis de la IL
Conceptos	- Interferencia - Equivalencia	- Error - Dialecto - Transferencia	-Estrategias de comunicación
Competencia	-Gramatical	-Gramatical comunicativa	-Comunicativa
Enseñanza de L2	- Audio-lingual - Traducción	-Estructuro-Global	- Funcional - Comunicativa

A partir de este cuadro, siguiendo a Vázquez (1991: 12-13), podemos establecer la siguiente cronología que describe las etapas de las diferentes corrientes de pensamiento y de estudio del error, causa principal del surgimiento de los modelos de investigación:

- a) Una primera etapa -localizada en el tiempo en un decenio anterior a la obra fundamental de S. P. Corder, por lo que se denomina “precorderiano” (de 1957 a 1967)- en la que la importancia de los errores se centraba en lo contrastivo. La hipótesis general se asentaba en la idea de que las estructuras iguales en la L1 y en la L2 no serían fuente de problemas, exactamente lo contrario de lo que pasaría con las estructuras diferentes. La comparación y el contraste de dos lenguas permitirían predecir los errores del proceso de enseñanza /aprendizaje (PEA).
- b) A partir de la aparición del artículo de S. P. Corder (1967) sobre la importancia de los errores (“The Significance of Learner’s Errors”) hasta 1977 estaríamos ante una nueva etapa, en la que lo dominante ya no es tanto el error cuanto la así llamada “interlengua”. Esto vendría a demostrar

que ni todos los errores previstos por el análisis contrastivo (AC) llegaban a producirse, ni todos los que aparecían se debían a la influencia de la LM. El rechazo a lo contrastivo supuso un excelente caldo de cultivo para el análisis de errores no contrastivo (AENC), especialmente defendido por J. Richards (1974).

- c) En un tercer momento, la aparición del trabajo de J. Schachter y M. Celce-Murcia en 1977 marcó una nueva época. La investigación hacía hincapié en la necesidad de analizar, no solamente el corpus de datos, sino también las estructuras problemáticas que, mediante diferentes estrategias, los estudiantes intentan evitar.

Los trabajos realizados acerca de los análisis de errores atribuidos a la enseñanza de segundas lenguas en las primeras épocas, poseían características similares o “limitaciones”, que para Vázquez (1991) podrían resumirse así:

1. Las imprescindibles listas de errores normalmente no estaban acompañadas de la menor mención sobre las técnicas utilizadas para su obtención, ni para su identificación.
2. Las descripciones de los errores abarcaba indiscriminadamente todos los componentes lingüísticos (excepto el pragmático), lo cual producía conclusiones confusas.
3. Los errores se presentaban aislados del contexto, lo cual, aparte de la comodidad de los investigadores, suponía que los errores sólo se debían a las características de cada estructura lingüística y no a la aplicación de estrategias de aprendizaje o de producción más universales.

1.1.1. La actualidad de la LC

Las aportaciones de Fisiak a la LC fueron imprescindibles para que los estudios de naturaleza contrastiva siguieran logrando popularidad. En sus numerosas publicaciones, Fisiak muestra los cambios que esta disciplina ha experimentado a lo largo del tiempo. Este autor también establece la diferencia entre lingüística contrastiva teórica y aplicada. Esta diferenciación vigente hasta hoy, resulta fundamental para invalidar las críticas de que fue objeto esta rama de la LA.

En la actualidad, el interés por la LC se refleja en el creciente número de publicaciones en revistas y tesis doctorales, así como en celebraciones de congresos y encuentros en ambas partes del Atlántico. En España los estudios centrados en esta rama son escasos, a pesar de la gran importancia que ha tenido la lingüística aplicada en general.

En suma, aunque haya sido muy criticada la LC, principalmente por no diferenciar de forma clara las versiones teóricas y prácticas de su modelo contrastivo, es indudable su importancia. Pues, como ya mencionamos anteriormente, fue a partir de la LC que surgieron los modelos que en la actualidad sirven de análisis para revelar datos importantes que contribuyen a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

1.2. MODELO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO (AC)

En este apartado definiremos y haremos un desarrollo histórico del análisis contrastivo, uno de los análisis de datos utilizado por los investigadores con el objeto de facilitar el proceso de adquisición de la lengua meta. Éste es conocido como el primer modelo teórico del que surgen otros modelos que según Santos Gargallo (1992: 264):

“Son eslabones de una misma cadena cuya actividad investigadora se inicia a mediados de los años cuarenta (1945) con los presupuestos teóricos del Análisis Contrastivo. La sucesión de estos modelos hay que verla como una concatenación natural en la que los nuevos conceptos se van engarzando como consecuencia lógica de hallazgos previos. El paso de un modelo a otro no supone el rechazo del anterior sino la superación del mismo en un esfuerzo científico común”.

Los principios teóricos del análisis contrastivo aparecen, principalmente, en investigaciones acerca de lenguas en contacto realizadas por lingüistas americanos como Fries (1945) con la obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, U. Weirinch (1953), *Languages in Contact*. Los principios fueron reformulados por Lado (1957), *Linguistics Across Cultures*. En esta obra, postulaba que se podía conocer con antelación las dificultades que un alumno de determinada lengua iba a tener con una L2, idea ya propuesta anteriormente por Fries. (Durão, 2004: 25-26)

En sus comienzos, este análisis se dedicaba exclusivamente a los campos descriptivos de la lexicología, la morfología, la sintaxis y la fonología. Entre algunos estudios realizados en aquella época, se destacan los que abordan el contraste del español y el inglés, plasmados en los Estados Unidos y posteriormente publicados por la

‘University of Chicago Press’. En España, en 1971, Fente realiza un estudio contrastivo entre el español y el inglés referente al uso de los verbos (Martínez Vázquez, 1996: 14).

El análisis contrastivo en su primera etapa aparece con el objeto de identificar rasgos diferentes y comunes entre lenguas nativas y lenguas metas y se caracteriza por la estrecha unión que se da entre sus dimensiones psicológica y lingüística. La dimensión psicológica es tomada del conductismo, mientras que la lingüística, del estructuralismo.

En el ámbito de la psicología, aunque ha suscitado mucha polémica e incertidumbres entre los estudiosos, se ha considerado que el aprendizaje de la lengua o bien es algo natural, o bien es algo que se aprende. Jean Aitchison (1992: 20) señala lo siguiente:

“En cierto modo, es obvio que los niños “aprenden” la lengua a la que se hallan expuestos, ya sea el chino, el nootka o el inglés. Así pues, no se puede negar que el “aprendizaje” es muy importante. Sin embargo, la pregunta esencial es si los niños nacen con la mente cual “tabula rasa” en lo que respecta al lenguaje o si, por el contrario, los humanos estamos “programados” con un bosquejo de conocimiento de la estructura de las lenguas en general”.

La teoría del aprendizaje conductista surge como escuela dominante en la psicología durante la primera mitad del siglo XX. Desarrolló postulados de origen positivista, lo que llevó a la negación de la relevancia de los mecanismos y procesos mentales internos porque no eran susceptibles de observación. Sin embargo, los hábitos sí eran observables, es decir, la concatenación de una respuesta concreta a un estímulo dado. La formación de un hábito parte de la idea de que si el estímulo es repetido frecuentemente, la respuesta se termina aprendiendo, se automatiza¹⁶ (Sánchez Iglesias, 2004: 22).

La hipótesis de que el aprendizaje de una L2 se hace a través de la formación de hábitos, deriva del behaviorismo psicológico que describe los fenómenos lingüísticos

¹⁶ Skinner (1957) expone la explicación conductista del aprendizaje lingüístico, propuesta a partir de los resultados de una serie de experimentos sobre el adiestramiento de ratas y palomas en tareas aparentemente complicadas. La organización del aprendizaje parte de dos principios básicos: las tareas deben descomponerse en una serie de procesos graduados y hay que recompensar a los animales repetidamente. En el ámbito de la respuesta, propone que la formación del hábito se obtiene por imitación. Esta idea básica se utiliza para dar cuenta de la adquisición del lenguaje. De acuerdo con ello, la explicación del proceso es que los niños aprenderían imitando los enunciados de los adultos y el esfuerzo vendría de la aprobación o desaprobación de los padres ante los enunciados producidos. Y el mismo proceso se repetiría en el caso de la L2, especificándose que el aprendizaje tendría éxito si se dividiera en un número de uniones de estímulo-respuesta, sistemáticamente aprendidas, y dominadas una tras una.

a través del binomio estímulo-respuesta en que se apoya el estructuralismo norteamericano bloomfieldiano. Esta idea está ligada al concepto de distancia interlingüística, que defiende que cuanto mayor sea la distancia entre la L1 y la L2, mayor será la dificultad en el aprendizaje y también mayor la posibilidad de interferencia¹⁷, postura también defendida por Weinrich (1953: 1).

Para los conductistas, la interferencia de los hábitos de la LM, son considerados errores de la interlengua. Según ellos, todo el aprendizaje descende de la transferencia de las estructuras de la LM, la cual será positiva cuando el sistema de la LM y la lengua meta coincidan. En caso de que las estructuras sean diferentes de un sistema a otro, se prevé una transferencia negativa o interferencia.

Algunos estudios empíricos llegaron a la conclusión de que, desde un punto de vista cuantitativo, la principal y única fuente de las desviaciones y errores detectados durante la adquisición de una L2 no era a causa de la transferencia.

La investigación de Fries y Lado consistía en hacer análisis contrastivo comparando las lenguas de forma sistemática. Pues se creía que con el análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos de la lengua nativa y el de la lengua meta, se podría prevenir los errores y las peculiaridades de la lengua de los no nativos, y ello ayudaría a la labor del profesor de lengua extranjera, como señala Santos Gargallo (1993: 34):

“Los resultados de un Análisis Contrastivo pueden ser de gran utilidad para el profesor de lenguas extranjeras, ya que el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua del estudiante y la lengua extranjera, le hará saber cuáles son los problemas reales y podrá ofrecer una mejor manera de enseñarlos”.

Tal comparación se realiza en todos los niveles del sistema: fonológico, gramatical, léxico y también cultural, como veremos en el siguiente apartado.

1.2.1. Morfología del análisis contrastivo

Las investigaciones centradas en el AC, para lograr los resultados necesarios, utilizan algunos procedimientos. Como ya hemos mencionado anteriormente, la principal característica de este paradigma era la comparación del sistema de la L1 del

¹⁷ Definiremos con más precisión el concepto de interferencia en el apartado 1.2.2.

estudiante con el sistema de la L2 que se estaba aprendiendo y se realizaría en todos los niveles de los distintos sistemas. Siguiendo a Durão (2002: 28-35), presentaremos la morfología de análisis contrastivo por ámbitos (microlingüístico y macrolingüístico) y niveles.

Ámbito Microlingüístico

En este ámbito, las interferencias ocurren en todos los niveles y grados de las lenguas que están en contacto.

a) Nivel fonológico-fonético

Lado (1957) ya señalaba la dificultad que poseía el hablante adulto al pronunciar los sonidos de otra lengua, aunque no tuviera defecto articulatorio y tampoco lograba oír con facilidad los sonidos diferentes de la otra lengua, aunque no tuviera problemas auditivos. Los aprendices, indudablemente, establecen correspondencias entre los sonidos de la LM y los sonidos parecidos de la LE. El mismo autor, en la misma obra, desarrolló una metodología en el nivel fonológico-fonético, para el AC, que sigue los siguientes puntos:

- verificar si hay sonidos similares entre las lenguas en presencia (para ello, se observa cuántos fonemas existen en cada una de esas lenguas, y, se analiza qué punto y modo de articulación los caracterizan;
- ↓
- contrastar cada uno de los fonemas similares existentes en esas lenguas;
- ↓
- elaborar un listado de fonemas y sus equivalentes en esas lenguas;
- ↓
- verificar si la distribución de los fonemas y sus variantes dentro de las sílabas y de las palabras parecidas es similar;
- ↓
- verificar si la frecuencia de uso de ciertos fonemas es similar en ambas lenguas;
- ↓
- comparar las relaciones sintagmáticas que mantienen los sonidos entre ellos en

cada una de las lenguas;



- confrontar el acento, el ritmo y los recursos entonativos de las dos lenguas;



- elaborar un único cuadro de fonemas para las dos lenguas para que se pueda observar fácilmente similitudes y diferencias;



- realizar predicciones de dificultades y errores tomando como base las diferencias entre vocablos.

b) Nivel léxico-semántico

En este nivel, se averigua cuáles son las formas similares o diferentes en todos los ámbitos, ya que, entre las lenguas, existen muchos vocablos en común. Presentaremos a continuación los pasos básicos para dar cuenta de un análisis contrastivo en el nivel léxico-semántico propuesto por Lado (1957):

- verificar si hay vocablos similares entre las lenguas en cuestión;



- elaborar un listado de esos vocablos en cada una de esas lenguas;



- elaborar un único cuadro de vocablos para las dos lenguas para que se pueda observar fácilmente similitudes y diferencias;



- verificar si la frecuencia de uso de esos vocablos es similar en ambas lenguas;



- realizar predicciones de dificultades y errores tomando como base las diferencias entre vocablos.

En cuanto al vocabulario, Abraham (1981, *apud* Durão 2002: 32) plantea que las interferencias producen, además de ampliaciones de significado y de uso, el simple préstamo de un signo [...], traducciones prestadas (calcos), es decir, unión de dos signos existentes según el modelo foráneo.

c) Nivel morfológico / sintáctico / morfosintáctico

Los procedimientos para la realización de un análisis contrastivo en el nivel morfológico/sintáctico o morfosintáctico, son los siguientes:

- asignar una categoría gramatical a ser estudiada;

↓

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

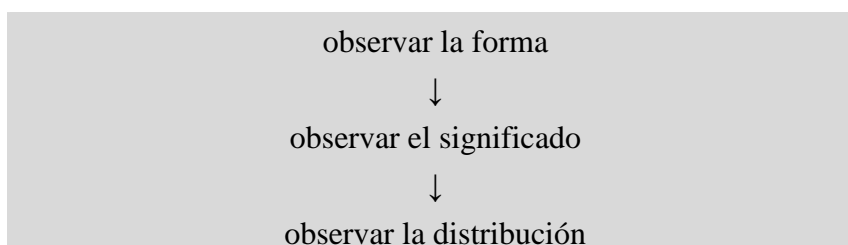
↓

- realizar predicciones de dificultades y errores tomando como base las diferencias entre las estructuras confrontadas.

Ámbito Macrolingüístico

En este ámbito, los elementos lingüísticos son analizados en contextos comunicativos. Además de observar la tendencia que poseen los estudiantes a transferir no solo las formas y la distribución de los significados lingüísticos, sino también los aspectos culturales de su LM a la LE, tanto cuando hablan, como cuando descodifican mensajes escritos u orales.

De acuerdo con Lado (1957), así se procesa el análisis de los elementos culturales:



Los estudios en el ámbito macrolingüístico se han centrado en por lo menos cuatro tipos de análisis contrastivos. Los que han tenido mayor acogida entre los investigadores son los siguientes (Cartagena, 1994: 447-462):

1. el que parte de la descripción de los procedimientos generadores de coherencia textual, muy especialmente, la estructura temático-remática de los textos;
2. el que parte del análisis de la tipología textual (textos descriptivos, narrativos, explicativos, argumentativos, operativos, predictivos, conversacionales, retóricos) con la equivalente en otras lenguas, con el fin de establecer los rasgos morfosintácticos de los textos y su organización semántica;
3. el que analiza los principales verbos y expresiones performativas;
4. el que analiza las partículas ilocutivas¹⁸.

Otras morfologías también fueron adaptadas a partir del trabajo de Lado (1957), como por ejemplo los procedimientos que obedece Santos Gargallo (1993: 34):

1. descripción estructural de L1 y L2;
2. cotejo de las descripciones;
3. elaboración de un listado de estructuras no equivalentes;
4. reagrupación de estas estructuras estableciendo una jerarquía de dificultad;
5. predicción y descripción de las dificultades y
6. preparación de los materiales de instrucción.

Reelaborando esta propuesta, podemos decir que el análisis contrastivo se desarrolla en tres etapas: **descripción, yuxtaposición y comparación de sistemas**. En primer lugar se realizan estudios descriptivos paralelos sobre los recursos significativos de las lenguas estudiadas siguiendo el mismo modelo y unidades descriptivas, para que los resultados de los análisis sean comparables. En segundo lugar, ambas descripciones se superponen y luego, tras la yuxtaposición de sistemas, se realiza una comparación sistemática y rigurosa, para conocer tanto las diferencias como las similitudes.

Con el resultado de estos análisis es posible hacer una evaluación de los contenidos de los libros didácticos, diagnosticar las dificultades y preparar nuevos

¹⁸ O 'marcadores discursivos'.

materiales. Otra hipótesis que surge como alternativa a la AC, es la “Hipótesis de identidad¹⁹”. Ésta se apoya en el mentalismo, el cual está ligado a la teoría psicolingüística de los generativistas, que considera el lenguaje una capacidad innata y única fuente de conocimiento. La misma anula y rechaza de forma consciente el concepto de interferencia del AC.

El AC fue utilizado como base psicolingüística para el diseño de los métodos audiolingüísticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En ellos, para aprender una L2, los alumnos, para conseguir un hábito lingüístico nuevo, debían pasar muchas horas en los laboratorios de lengua escuchando y repitiendo estructuras nuevas de la lengua meta. La metodología que se deduce de estos planteamientos propone un aprendizaje sin errores, ya que el error es intolerable y puede generar hábitos incorrectos.

1.2.2. Transferencia versus interferencia

Como hemos apuntado anteriormente, para el análisis contrastivo, en cualquier campo en que hubiera diferencias entre la LM y la L2, el alumno tendería a equivocarse. El hecho de que el alumno utilice, en el sistema de la interlengua, alguna forma, concepto o estructura de su lengua materna u otra lengua ya conocida, es lo que podríamos llamar de transferencia lingüística. Y, en el caso particular de las lenguas románicas, la estructura lingüística ofrece una organización morfosintáctica en gran parte similar en todas ellas, y por tanto, desde la lengua materna se pueden establecer nexos entre los términos, operación imprescindible para la construcción del sentido (López Alonso y Séré, 2002: 15).

Al aprender una lengua, tendemos a trasladar de alguna manera nuestro conocimiento sobre las estructuras y rasgos de nuestra lengua materna (LM) a la L2. Es una estrategia empleada por todos aquellos alumnos que intentan expresarse en la nueva lengua, buscando subsidios en su propia lengua, para compensar la carencia en la L2.

Esta estrategia se da en situaciones de inseguridad e inestabilidad durante el proceso de aprendizaje y suele ocurrir en el inicio o en los estadios intermedios (Torijano, 2002: 140). En el caso de que la transferencia de la L1 coincida con la L2, estaríamos hablando de *transferencia positiva*.

Kellermann (1977: 131) presenta una distinción entre *interferencia*, entendida

¹⁹ Según esta hipótesis, el proceso que pasamos para adquirir nuestra lengua materna es equiparable al aprendizaje de la L2.

como el *resultado* puramente lingüístico motivado por el influjo de otra lengua y reserva el término *transferencia* para el mecanismo, el *proceso* psicológico que precede a la interferencia. La *interferencia*, en el sentido estrictamente lingüístico, siguiendo a Juhász (1980: 646), se entiende como una falta a una norma lingüística debido a la influencia de elementos de una lengua en otra o en el interior de esa lengua o al proceso de adquisición.

El empleo del vocablo interferencia en el campo de la lingüística se remite a la primera mitad del siglo XX, con los trabajos de Sandfeld (1938) y Jakobson (1938) en sus comunicaciones al IV Congreso Internacional de Lingüistas celebrado en Copenhague en 1936. Aunque, debemos mencionar los antecedentes, en el siglo XIX, en las personas de Whitney o H. Schuchardt.

El análisis contrastivo surge partiendo de una premisa teórica de dudosa validez empírica: tras la identificación previa de puntos de similitud y diferencia estructural entre dos lenguas mediante el contraste entre sus estructuras, los puntos de diferencia constituirán áreas de especial dificultad y potencial enconamiento de errores a la hora de aprender una de dichas lenguas por hablantes nativos de la otra (Garrudo Carabias, 1996: 11).

En los principios teóricos del análisis contrastivo, se asumía que el conocimiento de una lengua facilitaba el aprendizaje de otras (transferencia positiva). Luego, en el siglo XVII, J. Hewes presentó la idea de que el conocimiento de la lengua nativa puede interferir negativamente en el aprendizaje de L2, lo que se denominaría transferencia negativa o interferencia (Pérez Tuda, 1999: 419).

Acerca de la interferencia, Lado (1957, *apud* Fernández 1997: 15) señala que:

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

El fenómeno de la interferencia también ha sido estudiado por Berstein (1971) en el campo de la didáctica de segundas lenguas y basándose en sus investigaciones, el autor revela los siguientes datos y conclusiones (Vázquez, 1999: 229):

- a) aproximadamente el 85% de todos los errores cometidos por los alumnos en clase de L2 tienen su explicación en el fenómeno de la interferencia

lingüística (L1-L2).

- b) cerca del 65% de los errores que pueden encuadrarse en los producidos por la interferencia se deben al parecido o cercanía existente entre ambos sistemas, L1 y L2.
- c) aproximadamente un 35% de los errores se debe a las diferencias existentes entre dos sistemas lingüísticos, L1 y L2.
- d) la concordancia o analogía entre L1 y L2 no da lugar a ningún tipo de interferencia.
- e) un 58% de los errores causados por interferencia lingüística son de pronunciación.
- f) un 26% de los errores causados por interferencia lingüística son de tipo morfosintáctico.
- g) el porcentaje de los errores de tipo léxico por la aparición de la interferencia se reduce a un 16%.

Las razones que probablemente contribuyen a que la interferencia en el aula sea más elevada, según Vázquez (1999: 228), son las siguientes:

- a) el contexto al que se enfrenta un alumno que domine una lengua por su asistencia a clase es bien distinto al que se puede encontrar este alumno en “la calle” o el contacto normal que un nativo ha tenido toda su vida.
- b) en clase, normalmente, ninguna de las personas que aprenden la L2 son nativas o tienen un elevado nivel de la lengua.
- c) la obligación, en algunos casos, a expresarse y servirse de estructuras mucho más allá de la competencia que el individuo pueda tener en su L2.

La interferencia como causa de error ha pasado por diferentes etapas. Al principio era considerada como error y posteriormente pasa a ser una causa. En los años 50 y 60 la interferencia era considerada decisiva y negativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se pensaba que, conociendo la L1 de los estudiantes y contrastándola con la L2, era posible predecir los errores que cometerían los alumnos, que era lo que fundamentaba el Análisis Contrastivo.

Para finalizar, hay añadir que el individuo transfiere, de forma activa, no sólo las formas y los significados de su propia lengua y cultura sino también la distribución

de estas formas y sus significados a la lengua y cultura extranjera. Y, de forma pasiva, la transferencia se realiza al intentar comprender la lengua y la cultura de los nativos cuando se están comunicando.

1.2.2.1. La interferencia interlingüística e intralingüística

La interferencia lingüística, fenómeno inevitable durante el proceso de aprendizaje de una L2, puede tener sus orígenes en la lengua materna o en la lengua meta. Podemos distinguir en:

1. Interferencia interlingüística

La lengua nativa es la responsable de los errores en la producción lingüística, es decir, que los errores son producto de la interferencia de la lengua materna. En este caso, los alumnos emplean elementos²⁰ de la LM en la LE, debido a algunas razones, como señala Durão (2004: 81):

- a) la similitud fonológica u ortográfica;
- b) la extensión por analogía;
- c) la falta de habilidad para distinguir aspectos gramaticales de la LE con respecto a los de la LM;
- d) el empleo de extranjerismos;

2. Interferencia intralingüística

La lengua que se está aprendiendo es la responsable de los errores cometidos en la producción lingüística, los cuales explican el conflicto interno de las reglas de la segunda lengua. Esta interferencia indica las dificultades en cuanto a las reglas de la LE que se aprende y los alumnos suelen cometer errores que dificultan su clasificación, como mencionan López Alonso y Seré (2002: 5-22):

“La clasificación de errores intralingüales es interesante, pero no es fácil analizarlos; se trata de una propuesta de carácter descriptivo y no siempre es posible localizarlo y caracterizar ese error. El intento de llegar a esa conclusión,

²⁰ Ejemplificaremos y describiremos estos elementos con más precisión en los capítulos V y VIII.

refleja, sin duda, un alto nivel de reflexión”.

Los errores producidos por la interferencia intralingüística ocurren por: simplificación, generalización, inducción y producción excesiva²¹.

Es indudable que la transferencia acompaña al alumno en diferentes etapas del aprendizaje de una L2 y es constante en todas las áreas lingüísticas. Variables como edad, el proceso y el estado en que se encuentra el aprendizaje, el conocimiento que posee el alumno de su lengua y/o de otras lenguas extranjeras, son características individuales de cada alumno y pueden alterar la transferencia. Sin embargo, creemos que la similitud interlingüística es más importante que las diferencias durante el proceso de aprendizaje, ya que cuanto menor sea la distancia lingüística, mayor uso hará del lenguaje el estudiante y así habrá mayor interacción con su(s) interlocutor(es).

1.2.3. El declive y las críticas al análisis contrastivo

A finales de los años 60, Wardhaugh y otros teóricos vieron ciertos problemas en el AC. Este autor, que había reformulado las hipótesis fundamentales del análisis contrastivo, había observado que los análisis basados en la versión fuerte (la que se apoya en la convicción de que todos los errores que producen los aprendices al aprender una nueva lengua pueden ser diagnosticados) eran deficitarios, puesto que partían de las gramáticas de las lenguas en contraste.

En opinión de Wardhaugh (1970: 123-130), el AC fuerte requiere un conjunto de universales lingüísticos formulados en una teoría adecuada en todos los niveles de análisis, además de una teoría contrastiva que permita confirmar los contrastes sin recurrir a los hablantes.

A causa de ello, propuso otra versión, la débil, que partía de la observación de los errores encontrados en la producción escrita de los alumnos de lengua extranjera. También se caracterizaba por ser capaz de explicar algunos problemas que surgen en el aprendizaje. Wardhaugh menciona que la prueba que proporcionan las interferencias sirve para explicar las diferencias y semejanzas, sin enfatizar en los sistemas tomados globalmente y concluye añadiendo que “el método no consiste en una mera clasificación de errores según un criterio cualquiera que se le ocurra al investigador”.

En síntesis, Wardhaugh postulaba que la versión fuerte no era operativa,

²¹ Veremos más detalladamente estos aspectos en el apartado 2.4.

porque no llevaba a efecto una comprobación empírica de las predicciones hechas, mientras que la versión débil, al partir del producto lingüístico de los estudiantes, proporcionaba posibilidades concretas de utilización.

Concretamente, los problemas del análisis contrastivo comienzan cuando los estudios empíricos ponen de manifiesto dos hechos: que no todos los errores eran predichos por el AC, y que no todas las dificultades conducían a la producción de errores. En el momento en que esto sucede, a finales de los años sesenta, la discusión se centra, fundamentalmente, en establecer cuál es la relación existente entre el análisis contrastivo y el análisis de errores, si deben ser considerados campos de estudio independientes, paralelos o subsidiarios el uno del otro.

Al mismo tiempo, las ideas originadas del AC llevan a la realización de un considerable número de proyectos en distintos países de Europa. De hecho, será el contrastivismo europeo el que responda en buena medida a las críticas aparecidas en los Estados Unidos. La vigencia del AC en este continente tiene como responsable la Escuela de Praga, que tenía gran interés en el desarrollo de los estudios contrastivos-teóricos. Así, en Europa del Este, aproximadamente en 1965, se inicia la elaboración de grandes proyectos que tendrán continuidad durante la siguiente década (Muñoz Lahoz, 1986: 23). Las investigaciones que más se destacan son los estudios contrastivos entre el servo-croata y el inglés, dirigido por Filipovic; el polaco y el inglés, dirigido por Fisiak; el húngaro y el inglés, dirigido por Dezsö y el inglés y el rumano, dirigido por Chitoran.

Por otro lado, en Europa Occidental se inicia el proyecto alemán-inglés, dirigido por Gerhard Níkel, que, a diferencia de los otros, se basa en la teoría generativa.

A todas las críticas destinadas al AC, también hay que señalar el impacto que producían las ideas planteadas por Noam Chomsky (1959) en su crítica a la obra de Skinner, que cuestionaba toda la teoría conductista del aprendizaje lingüístico. Según Chomsky, siguiendo a Sánchez Iglesias (2004: 29-30), la obra de Skinner plantea una serie de problemas de gran alcance:

1. Todas las conclusiones que Skinner planteaba habían sido elaboradas a partir de los resultados de experimentos de laboratorio realizados con animales. Sin embargo, Chomsky cuestionó la posibilidad de extrapolar esos resultados, generalizándolos como explicación del aprendizaje

lingüístico en situación natural de los seres humanos.

2. El esquema estímulo-respuesta, fundamental en el conductismo por su negación de los procesos internos, no es aplicable al comportamiento lingüístico, porque para una determinada respuesta no es posible especificar el estímulo.
3. Skinner explica la capacidad del hablante para generar nuevas oraciones a través de la analogía. Chomsky, sin embargo, señala que ésta es una explicación simplista y simplificadora de la creatividad lingüística de los hablantes.
4. Junto al esquema de estímulo-respuesta, las ideas de imitación y refuerzo eran fundamentales en el conductismo. Sin embargo, Chomsky señala su inoperancia a la hora de explicar el comportamiento lingüístico, al demostrarse que los padres no corrigen formalmente los enunciados de sus hijos.

Las críticas que planteaba Chomsky, al principio, se refería al proceso de adquisición de primeras lenguas, pero pronto se extendieron también al ámbito aplicado: si la lengua no se aprendía por formación de hábitos, había que cuestionar la idea de que fueran los hábitos de la L1 los que interfirieran en el aprendizaje de una L2.

En este contexto, el AC, pese a las grandes posibilidades que en su momento parecía tener, comienza a ser objeto de una enorme cantidad de críticas que cuestionaban tanto sus aspectos psicológicos, y con ello sus posibles aplicaciones didácticas, junto a sus principios teóricos y metodológicos.

Durão (2004: 36-37) menciona varios argumentos surgidos a lo largo de los años 70 contra las bases teóricas del AC y que contribuyeron a la pérdida de credibilidad de dicho modelo:

1. un primer argumento fue el que predecía errores que no aparecían realmente;
2. un segundo argumento alude a que no identificaban muchas de las dificultades que surgían en el proceso de aprendizaje;
3. un tercer argumento se refiere a la afirmación de que las estructuras de la LE que presentan disimilitud con respecto a las de la LM invariablemente provocarían interferencia;

4. un cuarto argumento es que el modelo de AC lo concibieron para servir a fines prácticos, o sea, para facilitar la enseñanza de las LE, pero la mayor parte de los AC se realizaron en un plano totalmente abstracto, dejando a un lado el aprendizaje propiamente dicho. Pues, los investigadores se sirvieron de principios lingüísticos y de ejemplos extraídos de otros estudios y no de lo que producían los estudiantes (Slama-Cazacu, 1979); un quinto argumento es que el modelo no estableció principios teóricos suficientes con los que justificar el uso de una metodología uniforme. Con ello, los investigadores elegían al azar uno u otro camino para proponer y justificar la forma como recolectaban y ordenaban los datos con los que trabajaban, lo que llevó a enormes diferencias y disparidades entre los análisis realizados.

Otras críticas que recibió el análisis contrastivo en los años setenta y que marcaron de cierta forma su declive, señalaban que (Fernández, 1997: 15-16):

1. las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices.
2. las aportaciones de las nuevas corrientes en lingüística, psicolingüística y sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del análisis contrastivo;
3. los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores.

Para los seguidores del AC, si el profesor tuviera conocimiento sistemático de las diferencias existentes entre la lengua materna del alumno y la lengua extranjera, sería posible desarrollar técnicas de instrucción y materiales didácticos para evitar los errores, pues lo que determinaba la facilidad o dificultad del aprendizaje de una lengua extranjera eran las diferencias que había entre las estructuras de las lenguas en estudio. Sin embargo, muchas investigaciones realizadas en los años setenta y ochenta, entre ellas las de Dulay y Burt (1974), identificaron que los errores debidos a interferencias de la LM alcanzan un promedio de 33% del total de errores producidos por los aprendices, aproximadamente. De estos estudios, se llega a la conclusión de que a

mayor diferencia entre las lenguas, mayor dificultad y por tanto mayor número de errores por interferencia (Fernández, 1997: 16).

Sajavaara (1981: 38) critica severa y reiteradamente el análisis contrastivo, aunque, según este investigador, este modelo no se ve invalidado a causa de estas críticas, que son las siguientes:

1. los resultados no sólo son demasiado evidentes sino, además, abstractos, de difícil aplicación en la enseñanza de una L2;
2. los problemas planteados en el aprendizaje son de difícil solución porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC no presta atención a otros componentes;
3. no se determina la teoría lingüística que se va a utilizar;
4. existe confusión en la distinción entre lo teórico y lo aplicado;
5. peca de estatismo, es decir, hace descripciones meramente normativas y considera que la L1 y la L2 son iguales y que la actitud del estudiante respecto a la L2 es estable;
6. no presta atención al componente psicológico ni al pragmático;
7. la traducción como método de enseñanza es un concepto teórico ambiguo.

En 1968, en Georgetown, se realizó una conferencia en la que se criticó el análisis contrastivo. De igual modo, el Congreso de la *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivants*, celebrado en Zagreb, cuestionó el valor y las posibilidades reales de aplicación de este modelo, tanto en la teoría como en la práctica.

También se llevó a cabo en 1969, en Cambridge, el *Second International Congress of Applied Linguistics*, en el que la sección dedicada al AC fue la que contó con mayor número de contribuciones. La difícil situación atravesada por el AC en aquel momento se reflejaba en los trabajos presentados en dicho congreso. Así, las discusiones se focalizaban en la base teórica del AC, su metodología y la relación entre el AC y la enseñanza de lenguas.

En resumen, los objetivos que inicialmente fueron propuestos por el AC no han sido alcanzados, pero se ha mantenido, desde el constructivismo europeo, que no todas las hipótesis básicas del análisis contrastivo son erróneas, como por ejemplo la idea de comparar lenguas.

1.2.3.1. Oposición a las críticas del AC

Resulta evidente que el análisis contrastivo tuvo sus puntos fuertes y débiles, sin embargo, este modelo tuvo defensores que incluso en la actualidad lo defienden como punto de partida y responsable del cambio producido en las enseñanzas de las L2. Selinker (1992, *apud* Santos Gargallo 1993: 67), argumenta que las críticas al AC se centran en interpretaciones erróneas sobre los presupuestos teóricos y prácticas del AC.

Los argumentos contra las críticas pueden resumirse así:

1. la lingüística contrastiva solo es una parte de la lingüística aplicada.
2. se produjo cierta confusión entre los estudios contrastivos, la teoría psicolingüística de la interferencia y la teoría del aprendizaje de la L2.
3. el análisis contrastivo nunca pretendió su aplicación directa en clase.
4. la predicción de los errores no fue su único objetivo, dado que su valor estriba en la habilidad para definir potenciales zonas de interferencia.

Lo cierto es que, además de los proyectos ya mencionados, muchos han sido los trabajos que realizaron sus análisis basados en los planteamientos teóricos del análisis contrastivo. Asimismo, podemos decir que, a pesar de todas las críticas, el AC llega a su auge en los Estados Unidos en la década de sesenta, donde son muchos los investigadores que realizan sus trabajos empleando la pauta marcada por Lado.

El *Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association*, bajo la dirección de Ferguson, emprende la realización de estudios contrastivos del inglés con las lenguas que cuentan con mayor número de estudiantes en aquel país. Entre estas investigaciones, podemos señalar el estudio contrastivo entre el inglés y el alemán de Moulton (1962) y el de Kufner (1962), el inglés y el italiano de Agard y Dipietro (1965 y 1966), el inglés y el español de Stockwell, Bowen y Martin (1965), donde comparan algunas estructuras gramaticales del inglés y del español. Estos investigadores propusieron una jerarquía de dificultades explícitas que pretendía caracterizar la adquisición del español de estudiantes angloparlantes, sugiriendo una tipología de errores²².

²² La investigación sobre el inglés y el español recoge las nuevas teorías generativo-transformacionales

1.2.4. El resurgir del AC

A diferencia de la década del sesenta, cuando los trabajos en AC tuvieron poca importancia en Europa y se destacaron más las investigaciones en los países del Este europeo, en la década del setenta, se percibe el resurgir del AC en este continente. En esta época se desarrollan los trabajos contrastivos dirigidos por Svartvik, que contrasta el inglés y el sueco; el finlandés y el inglés, dirigido por Sajavaara y Lethonen; el danés y el inglés, de Faerch; el holandés y el inglés, dirigido por Sharwood Smith y también el estudio que pone en contraste el francés y el inglés, dirigido por Sirven.

Además del inglés, también se llevan a cabo investigaciones que contrastan otras lenguas, como es el caso del alemán que es contrastado con el francés, el castellano y el japonés. En este período, en el *Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel*, varios grupos de trabajo realizan estudios contrastivos de todas las lenguas europeas (Muñoz Lahoz, 1986)²³.

En la década mencionada se aprecian pocos trabajos de investigación en AC en los Estados Unidos, probablemente por la crisis generada en los sesenta en el congreso de Georgetown, como señalamos anteriormente.

1.2.5. La actualidad del AC

En los últimos tiempos, se nota la influencia del análisis contrastivo en numerosos estudios²⁴. Entre las investigaciones más actuales en España que contrastan el inglés y el español, entre otros, podemos señalar la de Medina Casado (1994), tesis doctoral presentada en la Universidad de Córdoba con el título: *Análisis contrastivo del sistema vocálico inglés-andaluz y su incidencia metodológica*; el estudio de R. Martínez Vázquez (1996) titulado: *Metáfora Oracional: incidencia en la Estructura Pragmática*

formuladas por Chomsky en *Syntactic Structures* (1957). Es importante añadir también que a partir de la publicación de este trabajo se cambia el rumbo de la lingüística y, en consecuencia, se van a poner en cuestión los cimientos teóricos sobre los que se asentaba el análisis contrastivo. En este momento, la distancia entre los trabajos lingüísticos teóricos y los trabajos contrastivos aplicados va a ser, en muchas ocasiones, muy grande.

²³ Véase Muñoz Lahoz, "El sistema pronominal en inglés y en castellano. Análisis contrastivo", en http://www.tdx.cat/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX0515108132016//01.CML_1de9.pdf.

²⁴ Para encontrar investigaciones realizadas en los modelos de análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua, hemos investigado en algunas páginas digitales, como: <http://www.tdr.cesca.es/> y <http://biblio.universia.es/recursos/tesis/index.htm>.

de la Oración. También la *Gramática Contrastiva Inglés-Español* donde L. González Romero (1996), analiza las construcciones medias en inglés y español a través de análisis contrastivo; el estudio de Amado Vilariño (1998), que realiza análisis contrastivo en el tiempo futuro del español y el inglés; la investigación de F. J. Fernández Polo (1999) que se titula: *Traducción y retórica contrastiva: a propósito de la traducción de textos de divulgación científica del inglés al español*; el de J. Valenzuela Manzanares (2000) que ha elaborado un prototipo de traducción automática inglés-español; el de B. Rodríguez Arrizabalaga (2001), que hace análisis contrastivo de los verbos atributivos de cambio en español y en inglés y la tesis doctoral de María Luisa Carrió Pastor (2003), cuyo título es *Análisis contrastivo del discurso científico-técnico: errores y variaciones comunes en la escritura del inglés como segunda lengua*, etc.

También encontramos investigaciones que contrastan el español con otros idiomas, de los cuales señalaremos algunos, como por ejemplo: el español y el alemán, tesis doctoral de F. Fernández Sánchez (2004), titulada *El folleto de cursos de idiomas para extranjeros: análisis contrastivo, alemán-español, por tipos de emisor y subtextos*; la tesis doctoral de L. Ramírez Sainz (2006) titulada “La sufijación diminutiva en alemán y español desde la lingüística contrastiva”; la investigación de Andrea Homann (2008) titulada *Una visión germano-española*; el estudio de Domínguez Vázquez (2008) que analiza los errores en el plano morfosintáctico; el español y el griego moderno de David H. de la Fuente (2008); el español y el ruso de Tatiana Goglova (2008) que analiza los niveles fónicos, figura y morfosintáctico; el español y el francés de Cristina Abril Soubagne / Esther Hernández Longas (2008) que analizan los aspectos fonológicos, aspectos funcionales y aspectos morfosintácticos; el contraste del español y el italiano de Michela Montesi (2008) que contrasta la fonética, la morfología, la sintaxis y el léxico de los dos idiomas, el sueco y el español; el estudio de contraste del español y el árabe de Marta Amador López / Javier M. Rodríguez (2008) y por último la investigación realizada por Gözan Westbery (2008) que muestra el contraste entre el español y el sueco.

En relación con las investigaciones más recientes que tratan del contraste entre el portugués y el español, podemos señalar las siguientes: Benedetti (1993), que pone en contraste los aspectos morfosintácticos y semánticos de ambos idiomas; C. Duarte (1999); Oliveira (2001) que investiga dos puntos de la sintaxis portuguesa que el lusohablante, al pasar al español, puede "portuespañolizar": el futuro del subjuntivo y el

infinitivo flexionado; Pereira (2002) que describe algunos aspectos acerca del régimen verbal del portugués y el español; la tesis doctoral de Martínez (2002), titulada *Fonología contrastiva del portugués y el castellano: Una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués*; Albert (2005), que emplea el análisis contrastivo para analizar los pronombres objeto en el portugués brasileño y el español de España; Andrade Neta (2008) que utiliza el análisis contrastivo para estudiar los errores de alumnos brasileños aprendices del español en el nivel léxico, morfosintáctico, ortográfico y fonético-fonológico. En el portal *Dialnet* hemos encontrado 23 tesis que tratan del análisis contrastivo, desde 1994 hasta 2008.

También hallamos en el mercado bibliográfico un amplio número de libros que tratan del contraste entre el portugués y el español, por citar algunos como: *Gramática española para brasileños* (Massip, 1999), *Prácticas de gramática española para hablante de portugués* (Fernández Díaz, 1999), *Prácticas de léxico español para hablantes de portugués* (Sanz Juez, 1999), *80 ejercicios de gramática española para hablantes de portugués* (Moreno Fernández, 2000) y *Gramática contrastiva de español para brasileños* (Concha Moreno y Gretel Eres Fernández, 2007).

1.2.5.1. La actualidad del AC en España

En España, el AC sigue teniendo importancia en el ámbito académico y un ejemplo de ello fue I congreso de lingüística contrastiva, lenguas y cultura, celebrado en 1998 en la Universidad de Santiago, en Santiago de Compostela. En él, desde una perspectiva intercultural, se han analizado aspectos relativos a la lingüística aplicada, la traducción, la didáctica de la lengua, la retórica contrastiva y la estilística comparada. En este congreso, los trabajos se han circunscrito al marco común de la lingüística contrastiva y los principales temas de las comunicaciones tratadas fueron:

1. Estudio contrastivo de sintagmas nominales en textos de arquitectura y restauración;
2. La expresión del tiempo futuro: introducción al análisis contrastivo inglés-español;
3. Aspectos lingüísticos contrastivos del lenguaje especializado como parte integrante de la comunicación intercultural: español-inglés-alemán;
4. Pragmática contrastiva: comparación de la producción de actos de habla;

5. Análisis contrastivo de los distintos idiomas de la UE en relación al consumidor;
6. The use of a Contrastive Approach in the Second Language Classroom.

En la misma universidad, también se celebró, en el año de 2001, el *2nd International Contrastive Linguistics Conference* (II Conferencia Internacional de Lingüística Contrastiva) que ha contado con un gran número de participantes, lo que muestra el interés y la preocupación por parte de los investigadores en el campo de la lingüística contrastiva.

Los campos de investigación más importantes fueron: a) la comunicación intercultural y el intercambio socio-lingüístico, b) descripción de la lingüística contrastiva (morfología, sintaxis, semánticos, fonética y fonología y c) el discurso contrastivo (análisis del discurso, pragmática, retórica, estudios de traducción, lenguas extranjeras para fines específicos y la adquisición de un segundo idioma). Algunos de los temas discutidos fueron:

1. Los cuentos en castellano e inglés. Un estudio lingüístico contrastivo de corpus;
2. Similitudes y diferencias socioculturales en la L1, y la L2: las reuniones de negocios;
3. Gramática contrastiva do portugués e o galego: o diminutivo;
4. Análisis contrastivo de la kinésica en inglés, español y japonés;
5. Contrastive rhetoric in translator training I: awareness of hybrid genres in the global village;
6. Construcción absoluta en español y francés;
7. Contrastive sociolinguistic and cultural differences in the use of written codes and visual rhetoric in Internet communication.

Como vemos en los temas señalados, en la actualidad, los estudios contrastivos empiezan a centrarse también, en los campos del discurso y las convenciones textuales. Así, proporcionan estudios empíricos que se relacionan con la pragmática contrastiva e intercultural, el análisis contrastivo del discurso y la retórica contrastiva.

A pesar de las críticas hechas al AC, hay que recordar que ha sido el análisis

contrastivo y las investigaciones de C. Fries y Lado los que impulsaron el surgimiento del AE y la IL. También hay que destacar que (Santos Gargallo, 1993: 67):

“Al Análisis contrastivo le debemos, ante todo, una concienciación de que el protagonista en la clase de idiomas es el alumno, y no el profesor como se pensó durante las décadas anteriores. Como consecuencia de esto, surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y técnicas de instrucción”.

Sin duda, estamos de acuerdo que con este modelo es posible predecir los tipos de dificultades que poseen los alumnos durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y así entender mejor la influencia que ejerce la L1 en la lengua no nativa. Esto permitirá, posteriormente, ocuparse en profundidad de los inconvenientes que impiden el aprendizaje de la lengua estudiada.

CAPÍTULO II

MODELO DE ANÁLISIS DE ERRORES (AE)

2.1. ORIGEN Y CARACTERÍSTICAS DEL AE

En un principio, las investigaciones acerca de la adquisición de una L2 se realizaban o concebían a través del análisis contrastivo, ya que se pensaba que los errores que cometían los alumnos de una L2 procedían de la LM. Hasta ese momento, con el predominio de la psicología conductista, los errores no recibían la adecuada atención de los investigadores, eran considerados indeseables en el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2. Los errores eran prueba de la incapacidad para superar la inhibición proactiva y con el riesgo de que se convirtieran en hábitos en el caso de ser tolerados.

A partir de la revolución Chomskiana el aprendizaje lingüístico deja de ser considerado como resultado de la formación de hábitos y pasa a ser concebido como formación inconsciente de reglas. La adquisición de la lengua materna se plantea como una serie de sucesivos sistemas de reglas, paulatinamente menos desviados del sistema de reglas utilizado por los adultos. También se comienza a pensar que los errores que surgen de esos sistemas desviados son inevitables porque constituyen hipótesis realizadas por el niño sobre la lengua que está adquiriendo.

Precisamente, a finales de los sesenta y principios de los setenta surge el modelo de análisis de errores como un nuevo modelo para la investigación de la adquisición de una L2, como puente entre el AC y las investigaciones que surgirían con

la interlengua.

Este modelo, sustentado sobre la base de los planteamientos teóricos de la lingüística Chomskiana y de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje, surge tras declaraciones de algunos investigadores de que un gran número de errores no podía explicarse por interferencia con la lengua nativa, de lo cual se infería que había otras fuentes que llevaban al error, siendo necesario ampliar el concepto de interferencia (Santos Gargallo, 1992: 140-141).

A partir de Corder (1967) el estudio sistemático de los errores de los estudiantes de una L2 empieza a tener su importancia y las investigaciones cambian su metodología, partiendo del análisis de la producción oral y/o escrita del estudiante.

Burt, Dulay y Krashen (1982: 138-139) presentan algunas ventajas que encuentran en este nuevo modelo:

1. supone una contribución significativa a la lingüística aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes, pues los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo;
2. indica a los profesores qué áreas ofrecerán más dificultad para los alumnos. Así, el profesor será consciente del punto del proceso en que se encuentra el alumno y el investigador sabrá qué estrategias está utilizando el mismo;
3. establece una jerarquía de dificultades, iluminando las prioridades en la enseñanza;
4. produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no es adecuado;
5. construye tests que son relevantes para determinados objetivos y niveles.

Sin embargo, pese a estas ventajas, para algunos investigadores, este nuevo modelo servía apenas para verificar o falsear los hallazgos del AC (Nickel, 1971: 24). Para Richards (1974: 172) el análisis de errores puede utilizarse como un modelo secundario como fuente de corroboración de la información obtenida mediante un análisis contrastivo.

Lo cierto es que, en sus primeras etapas, el AE procedió de manera inadecuada, pues solo analizaba la competencia gramatical del alumno, por esta razón el modelo tuvo que evolucionar y cambiar sus objetivos, de los que trataremos en los

siguientes apartados. Este paradigma se desarrolló a partir de las formulaciones teóricas de Corder (1967), que revela la importancia de los errores, lo que significó un avance científico en el campo de las investigaciones de la lingüística aplicada.

2.2. IMPORTANCIA DEL ERROR

Con la publicación del artículo de Corder (1967) titulado “*The significance of learners errors*”, se pone en evidencia el estudio sistemático de los errores que cometen los alumnos de una lengua no nativa (Durão, 2004: 46). A partir de aquí, los estudios se centraban en las producciones reales de los estudiantes y no partían de la comparación de las dos lenguas en cuestión como hacía el AC. El estudiante, en este nuevo paradigma, ya no es un simple receptor pasivo de la L2, sino que participará activamente procesando hipótesis que va comprobando hasta alcanzar el grado de comunicabilidad necesario para interactuar en la nueva lengua.

Es precisamente a través de este artículo que Corder (1967) difunde su postura en lo que respecta al error y defiende que los mismos son inevitables e importantes en el proceso de adquisición, pues son fuente de información sobre la naturaleza del conocimiento tanto para el que aprende, como para los profesores e investigadores. Los errores también muestran y caracterizan un sistema de lengua nuevo que utilizan los aprendices para comunicarse, que no es el mismo de la lengua nativa ni tampoco de la que se está aprendiendo y posee sus propias peculiaridades (Baralo, 2004: 37). A esta nueva lengua la consideran un “dialecto idiosincrásico”, “interlengua” o “sistema aproximativo”.

Teniendo en cuenta la nueva importancia y el sentido que posee el concepto de error sostenido y difundido por Corder en su trabajo, este investigador también ha señalado la existencia de dos posturas diferentes:

1. Una de ellas defendía que si se consiguiese un método perfecto de enseñanza, el alumno no cometería errores. Esto querría decir que el hecho de que se comentan errores demuestra que nuestras técnicas pedagógicas todavía no se han perfeccionado lo suficiente.
2. La otra actitud señalaba que los errores se producirán siempre y lo que había que hacer era desarrollar técnicas, métodos y prácticas para tratar los errores después de que hayan ocurrido.

Dada la importancia que posee el error en este nuevo paradigma, podemos sintetizar tres momentos claves que marcan el estudio del error según Vázquez (1991 y 1999):

- a) Una primera etapa, localizada en el tiempo un decenio anterior a la obra fundamental de S. Corder, por lo que se denomina “preorderiano” (de 1957 a 1967), en la que la importancia de los errores se centraba en lo contrastivo. La idea general afirmaba que las estructuras iguales en la L1 y en la L2 no serían fuente de problemas, exactamente lo contrario de lo que pasaría con las diferentes estructuras. La comparación y el contraste de dos lenguas permitirían predecir los errores del Proceso de Enseñanza /Aprendizaje (PEA).
- b) A partir de la aparición del artículo de S. Corder (1967) sobre la importancia de los errores (*The Significance of Learner's Errors*) hasta 1977 estaríamos ante una nueva etapa, en la que el asunto dominante ya no es tanto el error cuanto la así llamada “interlengua”. Esto vendría a demostrar que ni todos los errores previstos por el Análisis Contrastivo (AC) llegaban a producirse, ni todos los que aparecerían se debían a la influencia de la LM. El rechazo a lo contrastivo supuso un excelente caldo de cultivo para el Análisis de Errores No Contrastivo (AENC), especialmente defendido por J. Richards (1974).
- c) En un tercer momento, la aparición del trabajo de J. Schachter y M. Celce-Murcia en 1977 marcó una nueva época al hacer hincapié en la necesidad de analizar, no solamente el corpus de datos, sino también las estructuras problemáticas que, mediante diferentes estrategias, los estudiantes intentan evitar. Curiosamente, y pese a que en la etapa anterior se denotó un AC-puramente predicativo- parece que se estaría regresando a él, aunque sea para iluminar la zona de sombra que parece creársele al análisis de errores (AE). Especial atención se dedica a los errores no producidos por el estudiante como estrategia para evitar formas y usos problemáticos.

Posteriormente, después de haber evidenciado que la mayoría de los errores no siempre se debían a la interferencia de la LM, se pudo hacer la diferenciación entre los llamados errores de interlengua (los que realmente son producidos por la influencia de

la lengua materna) y los errores de intralengua (producidos por otras razones, tales como: hipercorrección, simplificación, sobregeneralización, etc.).

2.3. MORFOLOGÍA DEL ANÁLISIS DE ERRORES

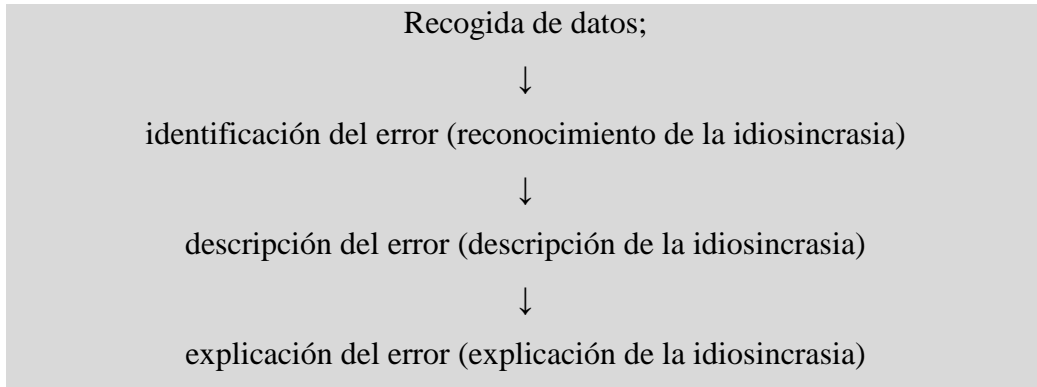
Durante la evolución del análisis de errores, las investigaciones empíricas realizadas presentaban tres características similares, que para Vázquez (1991 y 1999) podrían sintetizarse así (Torijano, 2002: 70):

1. Las imprescindibles listas de errores, normalmente, no estaban acompañadas de la menor mención sobre las técnicas utilizadas para su obtención, ni para su identificación;
2. La descripción de los errores abarcaba indiscriminadamente todos los componentes lingüísticos (excepto el pragmático) lo cual producía conclusiones confusas.
3. Los errores se presentaban aislados del contexto, lo cual, aparte de la comodidad de los investigadores, suponía que los errores sólo se debían a las características de cada estructura lingüística y no a la aplicación de estrategias de aprendizaje o de producción más universales.

Desde el punto de vista metodológico, con la necesidad de analizar y de identificar las estructuras producidas por los alumnos de LE, Corder (1971: 147-160) plantea las fases del análisis de errores. Las mismas se componen de:

1. reconocimiento de la idiosincrasia:
 - a) encubierta: que es la que manifiesta una locución bien formada superficialmente, pero que no es adecuada con respecto a la situación de uso;
 - b) clara: que es la que manifiesta una locución claramente mal formada según las reglas de la LE.
2. descripción de la idiosincrasia;
3. explicación de la idiosincrasia.

De acuerdo con lo expuesto, podemos esquematizar la morfología del AE de la siguiente manera:



Sridhar (1981: 222) propone la siguiente morfología:

- a) Determinación de los objetivos (globales o parciales);
- b) Descripción del perfil del informante;
- c) Selección del tipo de prueba (test, redacción, traducción, etc.);
- d) Elaboración de la prueba;
- e) Realización de la prueba; (a cargo del grupo o grupos de estudiantes);
- f) Identificación de los errores;
- g) Clasificación de los errores detectados de acuerdo con una taxonomía gramatical fundamentada en la gramática estructural;
- h) Determinación estadística de la recurrencia de los errores;
- i) Descripción de los errores en relación a la/s causa/s;
- j) Identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía;
- k) Programación de una terapia para el tratamiento de los errores;
- l) Determinación del grado de irritabilidad causado en el oyente;
- m) Determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza.

Asimismo, un estudio que contemple el análisis de errores y que posea fiabilidad debería tener las siguientes características, según Vázquez:

1. ser un instrumento que nos permita categorizar formas idiosincrásicas por su origen y causa, es decir, bajo el llamado criterio etiológico (modelo

explicativo);

2. describir lingüísticamente tanto los errores como los aciertos para incorporarlos, cada uno en su categoría de “lo que se debe” y “lo que no se debe” hacer, a materiales didácticos (modelo pedagógico).

Estamos de acuerdo con lo dicho anteriormente, ya que en nuestra opinión, después de todos los datos analizados y ya conocida la idiosincrasia del corpus, es necesario elaborar una propuesta didáctico-pedagógica y para ello, hay que definir los aspectos que ayudan y/o dificultan el aprendizaje del idioma en el corpus estudiado.

2.4. CRITERIOS DE ANÁLISIS DE ERRORES Y TAXONOMÍAS

Los criterios para la clasificación de los errores son adoptados de acuerdo a las necesidades y objetivos de la investigación. Hay que conocer el propósito del estudio y establecer prioridades y luego, definir la clasificación. Con el paso del tiempo, se han implementado y ampliado nuevos criterios a partir de otras concepciones teóricas. Presentaremos los criterios señalados por Vázquez (1999: 28) con aportaciones de otros investigadores, como Santos Gargallo (1993) y Torijano (2002):

1. Criterio Gramatical

De acuerdo con este criterio, el error perjudica a las estructuras gramaticales en todos los niveles. El análisis de dicho criterio es muy frecuente y tiene como objetivo evaluar la competencia gramatical del estudiante. En este sentido, los errores pueden ser:

- **Fonológico:** confusiones entre fonemas próximos provocados por oposiciones fonológicas que no existen o que son confundidos con los de la lengua materna. En nuestro corpus encontramos ejemplos que muestran la confusión de los alumnos en cuanto al sonido de la **z** con la **s**. Esto ocurre porque la mayoría de los profesores han aprendido el español americano, y por ello, no distinguen los sonidos de la **z** y la **s** ante **e**, **i** y pronuncian ambos fonemas de la misma forma. Obviamente, los alumnos tampoco diferenciarán la pronunciación y la escritura, como vemos en el siguiente ejemplo: “...no me deron ninguna informacion el porque de lo **retrazo** (t.

117, l. 6)”.

- **Ortográfico:** afecta la grafía de la palabra. El problema radica en que, en nuestro corpus, los alumnos transfieren la estructura de su lengua materna a la lengua española y producen errores como: “*En el otro dia que fui de autobus para el shopping **assisti** um filme...*” (t. 5, l. 4). Este error es muy común en el corpus escrito por los alumnos brasileños, puesto que el sonido que produce la **ss** en su idioma, es el mismo que produce la **s** en español.

Otro ejemplo de error ortográfico es el empleo de la **v** por la **b**. Los alumnos suelen confundir el uso de estas dos letras porque en español poseen el mismo sonido, mientras que en portugués los sonidos de la **b** y la **v** están bastante diferenciados. En los textos encontramos oraciones que muestran la confusión de los alumnos en cuanto al sonido de la **v** y la **b**, como vemos en la frase: “...*salían de sus coches y **hablavan** muchas palabrotas*” (t. 32, l. 11-12). En este caso, específicamente, hubo transferencia directa de las desinencias del *pretérito imperfecto* de indicativo del portugués.

- **Morfosintáctico:** los errores muchas veces son a un mismo tiempo morfológico y sintáctico, cuando afectan tanto a la forma, como a la estructura. Vemos esto en un ejemplo tomado de nuestro corpus: “...*no respetando las personas que **tiene** carácter...*” (t. 63, l. 6). Como observamos, el alumno no realiza la concordancia entre el sujeto con núcleo de predicado. En el siguiente ejemplo: “*Un dia minha familia estava planeando **una** viaje para Recife*” (t. 3, l. 1). El error radica en la falta de concordancia en el sintagma nominal, pues no existe concordancia entre el sustantivo masculino **viaje** y el artículo indeterminado **una**.
- **Léxico-semántico:** afecta el significado de las palabras. En nuestros textos se evidencian muchos ejemplos donde los alumnos transfieren el léxico del portugués y en algunas ocasiones no tienen ninguna relación semántica o gráfica con el español. En el corpus trabajado, encontramos que el alumno transfiere un vocablo del portugués que posee semejanzas gráficas y semánticas con el español; sin embargo, en el contexto que se presenta, adquiere otra connotación: “*As quinze oras nosotros retornamos a mina ciudad e **rezenhando** cosas que acontecieron durante este día*” (t. 17, l. 8-9).

En español el vocablo **reseñando**, según el diccionario electrónico de la RAE, significa: “*hacer una reseña, narración sucinta*”, lo que coincide con el portugués. Sin embargo, en la frase tomada del corpus, el vocablo adquiere otra connotación. En este contexto, el término *resenhando* es muy empleado en la actualidad por los más jóvenes como jerga. Suelen utilizarlo para referirse a chismes, a hechos que ocurrieron en una determinada situación, aunque no está admitido en los diccionarios portugueses.

2. Criterio lingüístico

Para muchos investigadores, este criterio es considerado el más práctico y mejor cuantificable y suele ser el más utilizado en las descripciones de errores con fines terapéuticos. En este criterio, se analizan los siguientes errores:

- **Errores de adición:** ocurre cuando se agrega un morfema o una palabra redundante o inadecuada en un determinado contexto. La causa fundamental es el uso fiel excesivo de las reglas por hipercorrección lingüística. Es común encontrar estos errores en niveles avanzados de aprendizaje, cuando supuestamente el alumno ya conoce las normas. Sin embargo, la existencia de estos errores implica decir que el uso profundo de las reglas no se ha logrado.

En nuestros textos encontramos los siguientes ejemplos: “*Yo foi a lo Rio de Janeiro, una ciudad estupenda...*” (t. 27, l. 1). El alumno se espeja en su lengua materna en la que, aunque no se considera adecuado, emplea el artículo antes de nombre propio (Rio de Janeiro). Y al mismo tiempo comete un error por falsa elección al emplear el artículo neutro **lo** en vez de **el**.

Otro ejemplo de error por adición encontramos en: “*...mas con a la tele nos sabemos de las cosas que la acontecen en todos los países, esos son los puntos positivos*” (t. 66, l. 2-3). En él, el alumno, probablemente por un *lapsus*, emplea al mismo tiempo el artículo de la lengua materna *a* y el artículo de la lengua española, *la*.

- **Errores de omisión:** aparece cuando se suprime un morfema o alguna palabra imprescindible en un contexto determinado. La omisión de

morfemas se debe a cierto desconocimiento de las reglas gramaticales, mientras que la omisión que concierne a los morfemas léxicos, suele deberse a la carencia de vocabulario.

En nuestro *corpus*, encontramos ejemplos como: “...*si quiere comprar algo comer en uno supermercado no final de la calle*” (t.118, l. 6-7). En él notamos la ausencia de la preposición *para*, entre el pronombre pretérito perfecto simple *algo* y el verbo *comer*. También es evidente la ausencia del verbo *haber*, su forma impersonal, *hay*, para señalar la existencia del supermercado que está “no final de la calle”.

Otro ejemplo que indica la omisión de elementos en una frase, encontramos en: “...*e en esa semana empeça las clases de graduación e yo voy ayudalo...*” (t. 123, l. 12-13). En este ejemplo se observa la ausencia de la preposición *a* en la perífrasis *ir a + infinitivo*.

- Errores de yuxtaposición: este tipo de error se aproxima funcionalmente al de la omisión. El estudiante que lo comete lleva a cabo una operación de yuxtaponer sintagmas sin elementos de conexión alguna, o sea, omite algún conector. Es una forma de simplificar la expresión. En la frase: “*Quiero estudiar español eres un idioma fácil y enteressante*” (t. 120, l. 5), nos percartamos de que el alumno no emplea la conjunción explicativa *porque*, necesaria para conectar y así justificar la razón por la que el mismo quiere estudiar español.
- Errores de falsa colocación: refleja una organización inadecuada de constituyentes. Según Torijano (2002: 207), este tipo de error afecta tanto a sintagmas enteros, como a palabras aisladas. En el primer caso, puede producir fracaso en la comunicación o una ambigüedad de significado, que solo exija del oyente un ligero ejercicio de reconstrucción como si fuera un puzzle.

El estudiante de una L2 puede dislocar o no elementos en sí mismos correctos, por lo que puede afectar a toda la gramática de una lengua. En nuestro *corpus* encontramos el siguiente ejemplo: “*Hasta ahora he me dedicado solamente a estudiar el castellano...*” (t. 117, l. 3-4). Como se nota, el alumno aleja el verbo *haber*-representado por la conjugación *he-* del participio del verbo *dedicarse*, estructura que

pertenece al *pretérito perfecto compuesto*. Ejemplo idéntico a este, hemos encontrado en la frase: “La señora esta, ha me dado tambien mi contrato de trabajo...” (t. 116, l. 12).

- Errores de falsa selección: indica una elección inadecuada de un morfema o de una palabra en un determinado contexto lingüístico. Para Torijano (2002: 206), estos errores consisten en elegir “morfemas o palabras incorrectos”, lo cual significa que puede afectar plenamente a la totalidad de la construcción.

El área de influencia y los efectos son realmente vastos, dado que estamos ante una operación que afecta tanto a las relaciones internas de sus constituyentes, como a los elementos léxicos, que altera tanto elementos redundantes como necesarios, y tanto a reglas de la interlengua, como de la LO, en grados que van desde la afección parcial (un solo morfema) a la total (un sintagma completo o la frase entera).

Encontramos como ejemplo las frases: “...no me deron ninguna informacion el porque de **lo** retraso” (t. 117, l. 6), en que el alumno, por falsa elección, comete error al emplear el artículo **lo** en un contexto en que debería emplear **el**, puesto que, según las reglas gramaticales españolas, el artículo concuerda en género y número con el sustantivo.

Otro error encontramos en: “...a bola veio en **mía** dirección...” (t. 11, l. 2-3). En este caso, el alumno se equivoca por haber elegido el pronombre posesivo **mía**, en una situación en que, gramaticalmente, se exige el uso del adjetivo posesivo **mi**.

3. Criterio etiológico

Este criterio busca conocer el origen del error, estableciendo contraste entre la lengua materna y la interlengua del aprendiz. La clasificación de los errores propuesta por el criterio etiológico se basa en el concepto de transferencia lingüística en que obtenemos dos tipos de errores: los interlingüísticos y los intralingüísticos. Estos se deben a procesos de simplificación, mediante mecanismos de neutralización, regularización e hipergeneralización, dependiendo de los mecanismos aplicados. Según este criterio, los errores se clasifican en:

- **Errores interlingüísticos:** surgen cuando los alumnos emplean elementos

de la lengua materna en la lengua extranjera o mezcla con otras lenguas que han aprendido anteriormente. La transferencia interlingüística es el concepto básico de los estudios contrastivos. Evidencian la estructura de otra lengua en la que tienen competencia lingüística traduciendo desde ella. Pueden ocurrir debido a:

1. **La similitud fonológica u ortográfica**, como por ejemplo, el pretérito imperfecto de indicativo, el alumno traslada la conjugación de su lengua materna, por similitud con la lengua española: “...*donde estava, porque había mucho agua en las calles*” (t. 34, l. 7).
2. **La extensión por analogía**, como por ejemplo: “*Tienes que poner agua fría en su vasilla, también tres veces al día (siempre que tu vas a poner la comida, ponga el agua también)*” (t. 105, l. 3-4). En esta frase el alumno emplea un vocablo del portugués, haciendo adaptación léxica por analogía con la lengua española.
3. **La falta de habilidad para distinguir aspectos gramaticales de la lengua extranjera con respecto a los de la lengua materna**. En este caso, el alumno intenta expresarse en la lengua extranjera empleando formas de su lengua materna, como vemos en la siguiente frase: “*Pienso que no me olvidaré jamás de este viaje, pues tengo muchos buenos recuerdos, aunque este viaje **tenga sido** pequeña*” (t. 51, l. 8-9). En este caso, el alumno ha conjugado el pretérito perfecto de subjuntivo, utilizando el verbo auxiliar de su lengua materna.
4. **El empleo de extranjerismos**, que ocurre cuando se emplea la forma incorrecta de la lengua objeto de estudio por desconocimiento de la forma correcta. En los textos analizados fueron pocas las formas extranjeras que emplearon los alumnos, como por ejemplo, en las frases: “...*e ficava muy chato porque tinha que correr das brigas e **my** padre e **my** madre ficavam com mucha vontade de ir embora...*” (t. 30, l. 4-5), y en la frase: “...***my** family también adorou conhecer la ciudad*” (t. 9, l. 9-10), por influencia de la lengua inglesa.

Para algunos investigadores, la influencia de la lengua materna o de otras lenguas aprendidas con anterioridad, se produce especialmente en las primeras etapas

del aprendizaje, porque el estudiante cree que las funciones básicas de la lengua extranjera son idénticas a las de su lengua nativa, con diferencias únicamente en el léxico (Ringbon: 1986: 150-162).

- **Errores intralingüísticos:** revelan dificultades en cuanto a las reglas de la lengua extranjera sobre el proceso de aprendizaje. Estos errores ocurren por:
 1. **Simplificación:** debido a una aplicación inadecuada o a la falta de aplicación de reglas gramaticales. En la frase: “*En Brasil yo estudie un curso tecnico de patologia clinica*” (t. 128, l. 5), vemos que el alumno no ha puesto la tilde en las palabras, o sea, no ha obedecido a las reglas de acentuación de la lengua española. En otra frase, el alumno no obedeció el empleo enclítico de los pronombres: “...*voy a me dedicar a las empresas*” (t. 133, l. 6-7). Según las normas de la gramática española, se emplea el pronombre después del verbo si éste se encuentra en infinitivo.
 2. **Generalización:** ocurre por el uso de reglas en casos indebidos a causa de la generalización de dicha regla. En nuestro corpus es constante la estrategia de generalización y ejemplos como: “...*com ela podemos estar atentos ao que estar aconteciendo no mundo*” (t. 69, l. 2), son muy comunes en todo el corpus, ya que el alumno, por desconocer las reglas de diptongación, acaba generalizando las formas, incluso en el infinitivo suelen emplear formas diptongadas: “*Yo vivio en los Estados Unidos por 1 año y yo se que la mejor manera de **apriender** la lengua es vivindo y conviviendo con las personas...*” (t. 144, l. 8-9). También encontramos generalizaciones en el pretérito perfecto simple: “*Personalmente **fué** un congreso muy positivo y rico por todo esto...*” (t. 3, l. 13).
 3. **Inducción:** ocurre a causa de una orientación errónea del profesor o propuesta por un material didáctico.
 4. **Producción excesiva:** es el uso exagerado de una determinada forma en un mismo contexto. Es un error estilístico, como por ejemplo, el uso indiscriminado del pretérito perfecto simple: “*O primeiro lugar*”

que eu fui foi para um açude...” (t. 5, l. 2) y el uso indiscriminado del pretérito pluscuamperfecto en el siguiente párrafo: “*Depues lo viello gritou que tinha sido furtado. Pues lo hombre tinha derrubado ele e o furtado. Lo viello tinha sido furtado e yo e mi ermana tinhamos achado que lo hombre era una persona boa que tinha ajudado lo viello*” (t. 4, l. 5-7), aunque la estructura empleada por el alumno tiene su equivalencia en *pretérito mais-que-perfeito* de indicativo de su lengua materna.

4. Criterio comunicativo

Este criterio clasifica los errores según el efecto comunicativo desde la perspectiva del oyente, tratando de evaluar los errores y considerándolos como tales en tanto que obstaculizan la transmisión del mensaje. La tipología se establece utilizando criterios como: aceptabilidad, adecuación, comprensibilidad, inteligibilidad e irritación causada en el oyente, etc. Existen dos tipos de errores: locales y globales.

- **Locales:** son errores que afectan a elementos individuales de la oración, no tienen una incidencia en la ruptura de la comunicación. Un error en la flexión verbal puede ser un ejemplo de error local. Así, se observa en la ausencia de la diptongación en el verbo **mostrar** en la siguiente frase: “*...las bebidas que mostram muchas propagandas...*” (t. 68, l. 2).
- **Globales:** son errores que afectan a toda la oración de forma global y que por su elevado nivel de inaceptabilidad e impropiedad causan una ruptura en la comunicación.

El efecto de estos errores se traduce en ambigüedad (mensaje), irritación (oyente) y estigmatización (hablante). El orden erróneo de los conectores puede ser considerado un error de tipo global. En nuestro corpus encontramos confusión entre la locución **por fin** y **al final**, como vemos en este párrafo:

“Llegé a la rodoviaria a las 7:30, media hora antes de la salida del autobús. Todo me parecía bien hasta que subí en el transporte, estaba lleno de gente, había un calor insuportable, olía mal y para finalizar mi triste viaje fui acompañado por un hombre que hablaba demasiado alto, se llamaba Juan.

Por fin mi viaje no fue nada bueno, pero llegé en mi destino y mis padres queridos me

recibieron con una gran bienvenida (t. 47, l. 3-8)".

En el párrafo, el alumno emplea la locución **por fin** inadecuadamente, puesto que, según el diccionario de partículas (2003), esta locución "expresa a veces idea añadida de espera y preocupación. Tiene la peculiaridad de poder usarse como locución adverbial reactiva, sea ante hechos observados sea ante dichos (suele conllevar muestra de desahogo y satisfacción por un hecho)". Por lo tanto, se observa divergencia entre la locución y el contexto, ya que después de tantas situaciones enfrentados por el escritor, se emplearía **por fin** para mostrar su satisfacción final, que el viaje acabara bien, que no es el caso del contexto, pues señala que el viaje no fue nada bueno. Creemos que en vez de **por fin**, el contexto exige la locución **al final**, porque expresa tiempo final de los hechos que ocurrieron durante el viaje.

5. Criterio Pedagógico

Este criterio es notablemente didáctico. Pretende saber qué errores debemos corregir y de qué manera afectan a la clase o al alumno en particular. El criterio pedagógico es uno de los más cercanos a la realidad de la clase de una lengua extranjera. Los errores se clasifican de la siguiente manera:

- **Individuales:** estos errores caracterizan la interlengua de un hablante no nativo. Los mismos pueden ser producto de la interferencia de otras lenguas aprendidas anteriormente, pero, con mayor frecuencia, resultan de la actividad de experimentación con la lengua extranjera.

También son bastante similares a los que cometen los niños en el proceso de adquisición de su lengua materna. Además, pueden revelar claramente la interiorización de reglas que corresponden al perfil de la lengua extranjera. Estos errores son meramente idiosincrásicos y suelen desaparecer por sí mismos.

En nuestro corpus encontramos un ejemplo en el que el alumno brasileño transfiere la idea de su lengua materna a la lengua extranjera: "*Los puntos positivos de la tv son propagandas educativos e los programas de **teleperiódicos***" (t. 73, l. 1-2). En portugués se emplea la forma *jornal* para referirse a periódico escrito y, para la forma televisiva, ponemos en prefijo tele antes de jornal = telejornal.

En la frase que tomamos del texto, reconocemos que el alumno hace adaptación en la lengua española, empleando el prefijo “tele” ante la palabra “periódico”, lo que evidencia que, probablemente, el alumno no conoce la diferencia entre periódico (escrito) y telenoticiario (forma televisiva) en la lengua española.

- **Colectivos:** caracteriza la interlengua de un grupo de estudiantes que poseen la misma LM y comparten el mismo nivel de conocimiento y exposición a la L2. Este error ofrece una resistencia mayor a desaparecer y se manifiesta de forma más o menos regular. Estos errores se refieren a aspectos de la L2 que dificultan la sistematización de reglas, de modo que son precisamente estos errores los que permiten la creación de listas de “errores típicos”. Pueden agruparse en dos categorías:

1. **Errores fosilizados:** se caracterizan por su aparición inesperada, generalmente bajo condiciones psicológicas particulares y su estrecha relación con reglas aprendidas y correctamente aplicadas en otras ocasiones. En nuestro corpus, entre muchas otras estructuras equivocadas que han producido los alumnos y que hacen parte de la interlengua, podemos señalar: **1) Verbos con irregularidades en la raíz; 2) Empleo del verbo gustar, 3) Empleo de los verbos *haber* y *tener*.**
2. **Errores transitorios:** son aquellos que aparecen en determinadas etapas del aprendizaje, sin más importancia que la de ser pasos intermedios efímeros en el proceso de adquisición o aprendizaje de la lengua. El concepto de permanencia diferencia estos dos tipos de errores, ya que según sea la permanencia más o menos duradera, los errores pueden aparecer o no, dependiendo de diferentes factores. En nuestro corpus, encontramos errores en cuanto a la conjugación del verbo *haber*, pues el alumno no hace la concordancia entre el verbo y el sujeto: “*En Brasil ya ha hecho* (refiriéndose a yo) *cursos de inglês, coquetelaria, fotografia, cinema y eventos y ya ha trabajado en todas estas aereas, actualmente estoy trabajando como camarero en bar de Salamanca*” (t. 155, l. 9-10-11). Estos errores aparecen más comunmente en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua

española y suelen desaparecer en niveles más avanzados.

Torijano (2002: 138) sugiere la posibilidad de que los errores que han llegado a la etapa de fosilización puedan diferenciarse según sea una fosilización **patente** o **latente**. Sería **patente** la persistencia de un error en todos y cada uno de los contextos, mientras que llamaríamos **fósiles latentes**, a aquellos que, considerados erradicados, rebrotan en cualquier momento sin saber muy bien por qué.

2.4.1. Las taxonomías

El análisis de errores tuvo como uno de los objetivos fundamentales establecer un inventario de los errores más usuales que valoran la importancia y gravedad de los mismos. De esta manera se pretendía delimitar las áreas de dificultad en el aprendizaje de una L2 para un grupo específico de estudiantes que poseen la misma lengua materna. Las taxonomías suponen que un error particular tiene una causa individual y la especificación de la fuente es una tarea descriptiva (Torijano, 2002: 212).

Dulay, Burt y Krashen (1982) determinan que la descripción de un error es diferente de la tarea de inferir la causa de dicho error. Pues los errores son clasificados de acuerdo con un sistema más complicado que constituye la norma lingüística de una comunidad, y que puede ser una lengua o un dialecto, dependiendo del sistema de la lengua que se está aprendiendo (Santos Gargallo, 1993: 91).

Los criterios de clasificación que se han utilizado durante mucho tiempo y, según Torijano (2002: 213), pueden ordenarse en tres clases:

1. los que tienen como objetivo del análisis la competencia gramatical;
2. los que tienen como objeto la competencia comunicativa;
3. los que sintetizan ambas perspectivas en aras de mayor amplitud de objetivos.

Señalaremos el modelo utilizado por Santos Gargallo (1992), en su estudio “Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata”. En él la taxonomía adoptada se refiere a cuestiones gramaticales:

CLASIFICACIÓN GENERAL DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS	
CATEGORÍA GRAMATICAL	ELEMENTO AFECTADO / ERROR
1. Artículo	1.A. Artículo Determinado 1.A.a. Omisión 1.A.b. Adición 1.A.c. Elección errónea 1.B. Artículo Indeterminado 1.B.a. Omisión 1.B.b. Adición 1.B.c. Elección errónea
2. Tiempos verbales	2.A. Tiempos del pasado 2.A.a. Elección errónea imperfecto/ pretérito perfecto simple 2.A.b. Elección errónea perfecto/pretérito perfecto simple 2.A.c. Elección errónea pluscuamperfecto/pretérito perfecto simple 2.B. Tiempos del presente 2.B.a. Elección errónea de tipos de presente 2.C. Tiempos del futuro 2.C.a. Elección errónea de tipos de futuro
3. Preposiciones	3.a. Omisión 3.b. Adición 3.c. Elección errónea
4. Concordancia	4.A. Género 4.A.a. Determinante-nombre 4.B.b. Adjetivo-nombre 4.B. Número 4.B.a. Determinante-nombre 4.B.b. Adjetivo-nombre 4.B.c. Sujeto-atributo
5. Ser/Estar/Haber	5.a. Omisión 5.b. Adición 5.c. Elección errónea

6. Pronombres	6.a. Personales 6.b. Posesivos 6.c. Demostrativos 6.d. Relativos
---------------	---

7. Subjuntivo	7.a. Omisión 7.b. Adición 7.c. Sustitución por otros tiempos/modos
---------------	---

8. Léxico	8.a. Impropiedad Semántica 8.b. Transferencia 8.c. Préstamo Lingüístico 8.d. Derivación errónea 8.e. Paráfrasis
-----------	---

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, hemos seleccionado ciertos criterios y determinadas taxonomías²⁵. Esto nos permitirá identificar, describir y reconocer el origen de los errores.

2.5. RECONOCIENDO EL ERROR

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, debemos señalar la importancia que adquieren los errores en el proceso de aprendizaje. Sabemos que analizar los errores servirá para:

- a) tener conocimiento profundo del proceso de aprendizaje y por lo tanto, tener pautas para enseñar mejor;
- b) obtener información lingüística acerca de problemas gramaticales todavía no analizados;
- c) tomar algunas decisiones para desarrollar criterios sobre qué, cómo y cuándo corregir.

²⁵ La selección de los criterios y taxonomías para nuestra investigación será presentada en el capítulo IV.

Pues bien, definir el concepto de error no es tarea fácil, ya que para muchos investigadores el mismo concepto de error induce a error. El primero en formular el concepto de error fue Corder (1967) y, con el paso del tiempo, su propuesta ha sufrido modificaciones desde la contrastividad de los años sesenta hasta el eclecticismo que caracteriza el rumbo que las investigaciones tomaron en los años ochenta. Haciendo una periodización acerca del concepto de error, Vázquez (1999: 23) lo define de la siguiente manera:

1957-1967	En este período los errores se centraban en la contrastividad y se pensaba que las estructuras iguales en las L1 y L2 nunca causarían problemas y que había que concentrarse en las diferencias. Con el contraste de dos lenguas se podía predecir los errores que aparecerían en el proceso de aprendizaje.
1967-1977	Con la aparición de un artículo de Corder (1967) y otro de Dusková (1969), se inicia una nueva etapa. Las investigaciones realizadas en lo que se denominó “interlengua” llegan a algunas conclusiones como: <ul style="list-style-type: none"> a) ni todos los errores predichos por el AC realmente aparecerían y b) muchos de los errores que aparecerían no podían atribuirse a la influencia de la lengua nativa.
1977-20...	En esta fase muchos autores vieron en el AE no contrastivo el método que podía reemplazar al AC. Sin embargo, una vez más la evidencia de la práctica demostró que no se trata de reemplazar, sino de complementar, porque había aspectos que todavía quedaban por resolver.

Como se observa en el cuadro anterior, en cada momento en que el concepto del error sufría cambios, nos encontrábamos con el surgimiento de un nuevo paradigma en los estudios de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Claro está que al principio, los errores de los que aprendían una lengua extranjera eran considerados negativos y debían evitarlos con la prevención a través del AC de la L1 y la L2. Posteriormente, Corder (1967) postula que los errores son muy valiosos para los que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2, es decir: el alumno, el profesor y el investigador.

En este sentido, los errores constituyen un mecanismo de aprendizaje, que permiten la comprobación de hipótesis acerca de la L2.

Todo este proceso ha sido necesario para que muchos lingüistas hayan

reflexionado acerca de la importancia del error y consecuentemente hayan reelaborado nuevos conceptos, como señalaremos en el siguiente apartado.

2.5.1. El error y sus conceptos

El **error**, en su sentido estricto, se refiere a formas desviadas, escritas u orales de la lengua meta, realizadas por alumnos de una lengua extranjera. El término ha tenido diferente valor a lo largo del tiempo y se le han atribuido distintas causas en función de la teoría del aprendizaje y la teoría psicolingüística vigentes en cada momento²⁶.

En 1967 este término cambia de valoración, a partir del famoso artículo «*The significance of learners' errors*» de Corder, donde propone una distinción entre el concepto de «error» y el de «falta» o «equivocación». Según este investigador, el error es una desviación que aparece en la producción verbal del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático) y que refleja una competencia transitoria.

Por otra parte, reserva los términos *falta* o *equivocación* (mistakes) para aludir a los errores esporádicos que el aprendiz comete por *lapsus*, *fallos* o descuidos (errores no sistemáticos)²⁷. Esta distinción, en la práctica, como reconocen la mayoría de los investigadores, es difícil de establecer.

Norrish (1983: 7) conceptualiza el *error* como “una desviación sistemática” y define la *falta*, como “una desviación inconsciente y eventual”. Además de estos dos conceptos, este investigador también propone el concepto de *lapsus*, como “una desviación debida a factores extralingüísticos, como falta de concentración, memoria corta, etc.”. Ejemplo de lapsus: “*Fuimos fazer una viagem para Barcelona, toda my familia*” (t. 31, l. 1). Lo consideramos un lapsus, porque en el mismo texto encontramos el adjetivo posesivo escrito correctamente: “*A viagem foi de toda la familia, mi padre, madre, los hermanos*” (t. 31, l. 4-5). Por lo tanto, es probable que este lapsus haya sido provocado por falta de concentración o desatención. Podemos considerar un error, por ejemplo, la estructura: “*...pero yo gostei da companhia de mis primos...*” (t. 32, l. 6). “*Ella gustó mucho de esta viaje...*” (t. 53, l. 8), porque se conjuga de manera equivocada el verbo gustar, incluso evidencia transferencia del portugués.

²⁶ Véase Diccionario de términos clave de ELE

²⁷ Véase Diccionario de términos clave de ELE.

2.5.2. Otros conceptos de error

Diversos teóricos han intentado definir el concepto de error. Así proponen algunos estudiosos (Durão, 2004: 51-52):

1. Un error lingüístico es el empleo de una *forma o de la combinación de formas que, en un mismo contexto y bajo condiciones similares de producción, no sería de manera alguna producida por hablantes nativos* (Nickel, 1971).
2. Un error lingüístico *corresponde al uso de formas que, de acuerdo con usuarios fluentes del idioma, dejan ver un aprendizaje defectuoso o incompleto* (Chun y otros., 1982).
3. Un error lingüístico *ocurre cuando el hablante no sigue el patrón o el tipo de discurso de personas educadas de países que hablan la lengua objeto* (Liski y Puntane, 1983).
4. Un error constituye *el empleo de formas lingüísticas que difieren de las formas empleadas por hablantes nativos* (Chaudron, 1988).
5. Un error lingüístico es *el empleo de cualquier forma identificada por el profesor como que necesitando de reformulación* (Chaudron, 1988).

En términos generales, Fernández (1997: 27) define el error como:

“Toda transgresión involuntaria de la “norma” establecida en una comunidad dada. La “norma” tampoco es un concepto unívoco [...] pero cabe preguntarse si esa definición de error es aplicable a las desviaciones del aprendiz de una lengua [...] De ese modo, así como no se consideran erróneas frases como “coche nene” en un niño de dos años, sino producción normal de determinados estadios del desarrollo, así las producciones “incorrectas” del aprendiz de una L2 serían marcas, también de los diferentes estadios del proceso de apropiación de una lengua”.

Observamos que son diferentes las concepciones que poseen los investigadores acerca del error lingüístico. Lo cierto es que, en cuanto al concepto del error, podemos decir que existen dos posturas contrarias, como vemos en las opiniones apuntadas anteriormente. Por una parte, se considera al error como un fenómeno inevitable durante el proceso de aprendizaje, que muestra las distintas etapas que atraviesa el alumno y, por otra, se le entiende como un fenómeno negativo que perjudica al proceso de aprendizaje distorsionándolo y distanciando el alumno del nivel de competencia.

De forma general y basándonos en los conceptos citados, podemos afirmar que error lingüístico es el empleo de elementos y/o estructuras lingüísticas y/o pragmáticas que perjudican la comprensión y entendimiento por parte del receptor. Asimismo, consideramos que los errores son muy útiles a la hora del aprendizaje de una lengua, pues a través de su identificación, los profesores pueden organizar y mejorar sus clases y materiales didácticos.

2.5.3. ¿Por qué ocurren los errores?

Señalar las causas concretas que provocan los errores, no es tarea fácil, ya que se pueden mencionar diferentes factores. Hay errores que pueden afectar a un colectivo y otros que sólo afectan a una parte. También hay errores de los que los profesores son más responsables, bien por su actitud o bien por la elección del material utilizado en sus clases. Sin pretender buscar culpables del buen o mal desarrollo del aprendizaje, señalaremos brevemente algunos factores o causas que pueden afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. La distracción: está relacionada con factores emotivos que afectan y determinan de manera directa el proceso de adquisición de una L2. Podemos mencionar tres elementos emotivos:
 - a) el grado de motivación;
 - b) el grado de confianza en uno mismo;
 - c) el grado de ansiedad del estudiante en el acto de adquisición
2. La interferencia: ocurre cuando el alumno comete errores por intentar buscar la forma correcta en su propia lengua, con la idea de que tal forma será la misma en una lengua ya aprendida (sea materna o no). La transferencia también es una estrategia que consiste en aplicar, en el sistema de la interlengua, alguna forma, concepto o estructura de la lengua ya aprendida, como si perteneciera a la lengua meta.
3. La traducción: ocurre cuando el alumno, al intentar expresarse en la lengua meta, traduce palabra por palabra, tanto expresiones idiomáticas como locuciones existentes en su lengua materna y que, como resultado,

producirá faltas e impedirá la comprensión de su interlocutor.

4. La intraferencia: puede definirse como la transferencia negativa que produce una L2 en un aprendiz de esa lengua. El alumno se basa en la propia experiencia de la lengua que aprende y construye estructuras incorrectas.

Conocer las causas y los factores que afectan el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje es fundamental, pues resulta necesario conocer en profundidad el proceso de aprendizaje y así obtener información lingüística sobre problemas gramaticales todavía no analizados. A partir de ello, el profesor podrá tomar algunas decisiones planificando sus clases y ayudar al alumno a eliminar errores a través de correcciones centradas en las dificultades analizadas.

2.5.4. Los errores y sus distintas etapas

Los errores se presentan de diferentes maneras a partir de las etapas de desarrollo del aprendizaje de una lengua extranjera en que se encuentra el aprendiz. Es imprescindible conocer qué errores son característicos en cada etapa y a partir de ello, reconocer cuáles permanecen o desaparecen.

A continuación, mencionaremos los errores que caracterizan las etapas de aprendizaje en diferentes niveles (Vázquez, 1999: 40-51):

1. Errores de nivel inicial

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

2. Errores de nivel intermedio

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

3. Errores de nivel superior

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

Estos errores, separados por los tres niveles que revelan el desempeño del aprendiz de una lengua extranjera, se basan en estudios realizados por diferentes investigadores que han trabajado con alumnos de distintas lenguas maternas y extranjeras. Es obvio que las características presentadas en cada etapa son una muestra común de lo que se suele encontrar en cada una de ellas, sin embargo, factores como la cercanía entre las lenguas en estudio, pueden proporcionarnos diferentes datos de los señalados anteriormente.

2.5.5. La corrección de los errores

Los errores son vistos como un fenómeno que caracteriza las diferentes etapas que atraviesa el estudiante en su proceso de aprendizaje antes de alcanzar la competencia deseada, y como tales, son necesarios y positivos porque indican el proceso que se está siguiendo (Santos Gargallo, 1993: 102). Sin embargo, en la enseñanza-aprendizaje de LE, los objetivos muchas veces buscan mejorar la competencia lingüística del aprendiz. Para ello, se recurre a estrategias de **corrección**, con el objeto de rectificar las equivocaciones -desviaciones de las normas lingüísticas, de las convenciones culturales, etc. - que cometen los aprendices en el proceso de aprendizaje de una LE, lo que supone una tarea ardua para el profesional de la enseñanza.

El origen del concepto de corrección lingüística en Occidente se remonta a la época de las lenguas clásicas, el griego y el latín, cuando las obras literarias eran considerados modelos lingüísticos de los que aprender. Sin embargo, el peso específico de la corrección y de la fluidez en la didáctica de la LE ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Los métodos didácticos más tradicionales, centrados en las reglas gramaticales de la LE y en las formas lingüísticas, se orientan hacia la corrección. En otras propuestas posteriores, se procura compaginar la corrección con la fluidez. Últimamente, modelos didácticos como el *enfoque comunicativo* o el *enfoque por tareas* incorporan un nuevo parámetro, la complejidad, y aspiran al desarrollo de todos ellos²⁸.

Evidentemente, el concepto de corrección no se limita a la gramática; existen otros tipos: *corrección* léxica, fonética, ortográfica, sociocultural, estilística, etc. La corrección, por tanto, abarca desde los aspectos más superficiales de la lengua hasta los más profundos, como son la estructuración de los textos, la coherencia, etc., que suelen dificultar la comunicación tanto o más que los errores relacionados con las formas lingüísticas —género gramatical, conjugación verbal, etc.—. Ello explica que, generalmente, en las conversaciones entre adultos y niños nativos, las correcciones tiendan a incidir en el significado. Por otro lado, los procesos de corrección en el aula se orientan tradicionalmente hacia los aspectos formales.

²⁸ Véase Diccionario de términos clave de ELE.

A la hora de seleccionar errores para lograr su corrección, se siguen varios criterios. Por ejemplo, se escogen los relacionados con las cuestiones lingüísticas o culturales que se están trabajando en ese momento, los más frecuentes o sistemáticos y los que más entorpecen la comunicación. En cualquier caso, parece que lo más rentable, desde un punto de vista didáctico, es centrarse en aquellos errores propios del nivel de LE de los alumnos, es decir, los correspondientes a su estadio de interlengua, o incluso los pendientes de resolver en etapas anteriores de su aprendizaje. Sin embargo, no se pretende entrar en aquellas cuestiones demasiado complejas que más adelante ya tendrán ocasión de trabajar²⁹.

Johnson (1988)³⁰ enumera las siguientes condiciones para que se pueda llevar a cabo la corrección de errores, es decir, para agilizar la evolución de la *interlengua*:

1. Reconocer la importancia de un error concreto.
2. Ser consciente de haberlo cometido, p. ej., gracias a la retroalimentación de su interlocutor.
3. Sentir el deseo de corregirlo.
4. Tener ocasión de practicar la unidad lingüística problemática cuanto antes y en situaciones reales de comunicación. Dichas situaciones constituyen un marco apropiado para la corrección tanto de las formas lingüísticas como del significado.

Chaudron (1983: 428-430) sistematiza las posibles reacciones de corrección de un profesor ante el discurso de un estudiante de segundas lenguas de la siguiente manera:

- a) Ignora el error y pasa a otro tema, o muestra aceptación del contenido;
- b) Interrumpe el discurso antes o después de que el estudiante haya concluido la producción de la frase que contiene el error;
- c) Espera a que el estudiante haya concluido la instancia y después la corrige;
- d) Aprueba la frase;
- e) Muestra rechazo ante una parte o ante el total de la producción del estudiante;

²⁹ Véase Diccionario de términos clave de ELE.

³⁰ Véase Diccionario de términos clave de ELE.

- f) Ofrece la respuesta correcta cuando el estudiante no es capaz de ofrecer una satisfactoria;
- g) Repite una parte de la producción del estudiante;
- h) Añade material lingüístico, haciéndolo más completo;
- i) Enfatiza, repite o cuestiona la parte de la frase en la que presumiblemente se encuentra el error;
- j) Repite la frase sin realizar cambio alguno pero enfatizando con la entonación el lugar donde aparece el error;
- k) Corrige el error y pasa a otro tema;
- l) Informa sobre la causa del error;
- m) Pide al estudiante que se auto-corrija;
- n) Pide a otro alumno que corrija.

Por otro lado, Dulay y Burt (1974: 129-136) señalan que no hay una técnica o conjunto de técnicas, y que ya que cada estudiante posee unas estrategias individuales de aprendizaje, habrá que adaptarse a ello.

Por su parte, Santos Gargallo (1993: 104) señala un conjunto de técnicas que pueden ayudar en la corrección de los errores:

- a) Enseñar el aspecto gramatical o discursivo conflictivo desde otro punto de vista;
- b) Anotar, durante el discurso del estudiante, los errores que posteriormente serán puestos en la pizarra para que sean los propios estudiantes los que reflexionando, den una explicación;
- c) Grabar el discurso del estudiante y hacer que lo escuche desarrollando su sentido crítico para detectar sus propios errores;
- d) Hacer que los estudiantes anoten los errores de sus propios compañeros;
- e) Hacer hincapié en aquellos errores que se identifican con un grupo o nacionalidad;
- f) Hablar de faltas o equivocaciones que incluso los hablantes nativos cometen, evitando el término error;
- g) Pedir a los estudiantes que ante el error busquen la regla incumplida y la expliquen al resto de la clase.

Para algunos investigadores, como Vázquez (1987: 156-158), sólo deberían corregirse los errores que inciden sobre puntos que pertenecen a la gramática que se está enseñando. La misma señala que el énfasis debe hacerse sobre léxico, entonación y pronunciación, pues son áreas fundamentales para la comprensión del mensaje, en la que incide más la pragmática o la semántica que la morfosintaxis.

En el tratamiento del error una actitud exageradamente tolerante por parte del docente puede frustrar al alumno, dándole la impresión de que el profesor no se preocupa lo suficiente de su aprendizaje. En el caso opuesto, un tratamiento obsesivo o recriminatorio puede perjudicar la autoestima del aprendiz y desmotivarlo.

Por tanto, los dos extremos pueden llevar a situaciones indeseadas. Por el contrario, una actitud intermedia y positiva por parte de quien corrige, contemplando cuanto de bueno hay en la producción lingüística del alumno, reconociendo su esfuerzo y mérito (aun cuando no dé con la respuesta correcta o esperada de antemano), en lugar de limitarse a resaltar o tachar sus errores, puede tener una incidencia mucho más favorable en el proceso de aprendizaje de la LE, logrando que progrese su interlengua y disminuyan sus errores.

El momento adecuado para la corrección de los errores depende de la actividad que se realice. Un ejemplo de ello es la interrupción del alumno durante un diálogo en habla espontánea o de una exposición oral. Es una práctica común que el profesor anote los errores que cometen los alumnos y al final los comente.

Por otro lado, en la lectura en voz alta de un texto parece más práctico corregir sobre la marcha los errores de pronunciación de los sonidos, de acentuación, de entonación, etc.

2.6. LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS EN ANÁLISIS DE ERRORES

Como ya habíamos señalado anteriormente, el análisis de errores evolucionó y cambió de objetivos con el paso del tiempo. Ha pasado de predecir y explicar las tipologías de errores basadas en las taxonomías gramaticales, a estudiar los efectos pragmáticos y el valor comunicativo que expresan.

Tras haber afirmado que el objetivo fundamental del AE era la previsión de las áreas de dificultades a través de un inventario de los errores más comunes, valorando la importancia de la gravedad de estos errores desde el punto de vista gramatical, Corder

(1971, 1981), en sus publicaciones posteriores, amplía los objetivos y se centra en las aplicaciones didácticas. Éste pretende mejorar el material de enseñanza, proporcionando al alumno los datos que necesita para poder comunicarse con sus interlocutores.

2.6.1. Los estudios de corte gramatical

Anteriormente los estudios eran de corte tradicional y estaban dirigidos a clasificación de los errores según la categoría gramatical. Los principales trabajos realizados en este sentido fueron los de J. Arabski (1968) quien estudió la expresión escrita de estudiantes polacos de inglés como lengua extranjera. Luego, L. Duskova (1969) analizó los errores de estudiantes checos de inglés, clasificando las desviaciones según criterios gramaticales de categorías afectadas. Posteriormente, M. F. Buteau (1970) analizó los errores de un grupo heterogéneo de alumnos franceses, ordenándolo según la lengua hablada en casa.

En la década de los 80, época en que empezaron a extenderse los estudios sobre el análisis de errores centrados en el efecto comunicativo, surge el trabajo de L. Mukattash (1986) realizado a estudiantes árabes de inglés.

El objetivo de estos estudios era conocer la competencia gramatical de los alumnos. Posteriormente, con el paso del tiempo, el interés por el análisis de errores se centró en el corte comunicativo.

2.6.2. Los estudios de corte comunicativo

El AE sufre modificaciones en los años ochenta, en que los objetivos se reorientan hacia una evaluación de la competencia global del estudiante, desde el punto de vista no solo gramatical, sino también comunicativo. Estas modificaciones, propuestas por Corder (1981), ya habían sido sugeridas por T. Slama Cazacu (1971). Este último criticó los procedimientos del análisis contrastivo y sugirió que los estudios de segundas lenguas tuvieran en cuenta que una situación de aprendizaje de L2 es ante todo, una situación de contacto lingüístico en la que intervienen seres humanos cuyo objetivo es comunicarse.

Posteriormente, Corder reconoce la inadecuación de los procedimientos del análisis de errores y propone un análisis que incluye, además de las instancias erróneas, las correctas, con el objeto de conocer informaciones acerca de la competencia

comunicativa de los estudiantes. En otras palabras, con los cambios que sufre el AE, los análisis deben evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes, incluyendo aspectos pragmáticos y semánticos.

Los principales estudios realizados en el aspecto comunicativo han sido el de M. Olsson (1973), que enfatiza que una lengua es un medio de comunicación entre seres humanos y por tanto, las estructuras comunicativas deben ser fundamentales en la programación. Este investigador realizó sus estudios aplicando test oral a estudiantes suecos aprendices de inglés como segunda lengua.

Otro estudio fue realizado por M. Burt y Kiparski (1972), quienes seleccionaron un grupo de oraciones agramaticales con uno o más errores y las sometieron a correcciones. Con su estudio llegan a la conclusión de que solo los errores globales (los que afectan a las estructuras sintácticas) tienen efecto sobre la comunicación.

El estudio de M. Tomiyana (1980) analiza la habilidad de los hablantes nativos para reaccionar ante los errores de los estudiantes y corregirlos. Esta investigación estudia dos categorías gramaticales: los artículos y los conectores. También la investigación de A. E. Chun, R. R Day, N. A. Chenoweth y S. Luppescu (1982) se incluye en el aspecto comunicativo y su estudio se basó en las técnicas de corrección de hablantes nativos y no nativos. En su trabajo se comprobó que hay dos tipos de corrección (Santos Gargallo, 1993: 90-91):

- a) Corrección registrada: la respuesta al error es un cambio en la entonación indicando que ha habido un error.
- b) Corrección no registrada: la respuesta al error es una contribución a la conversación en forma de pregunta o afirmación.

Todos los resultados de estos estudios han sido utilizados en la reformulación y preparación de materiales empleados en la instrucción.

2.6.3. Los estudios en análisis de errores en la actualidad

En Brasil, los estudios en lingüística contrastiva que comparan las dos lenguas, portuguesa y española, aún son insuficientes según las bases de datos de las universidades brasileñas. Sin embargo, en este país, son muchas las universidades y

centros de estudios que ofrecen la enseñanza de la lengua española.

En Portugal, según la base de datos portugueses del *Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES)*, del *Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES)*, de las 207 tesis doctorales del área científica “lingüística” registradas en el período de 1970-2005, se encuentran solo 15 que se enmarcan dentro del ámbito de la lingüística contrastiva. Éstas cotejan aspectos estructurales concretos entre la lengua portuguesa y la inglesa, alemana y francesa. En ningún caso se encontró referencia a la lengua española³¹.

Los estudios más recientes en el análisis de errores se basan más en los análisis de corte comunicativo. Sin embargo, también se observan estudios de corte gramatical. Los trabajos más recientes realizados con alumnos lusohablantes aprendices de la lengua española, podemos citar los siguientes:

- Tesis doctoral de Ceferino Artiles Hernández (1997), Universidad de la Laguna, que estudia acerca de la Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos. Su objetivo principal es demostrar que los métodos de enseñanza ejercen una influencia en el desarrollo de los procesos léxicos que intervienen en la lectura y escritura en el contexto de una lengua con ortografía transparente con el español.
- Mestre Soares (1999) investiga los errores de estudiantes brasileños de español. Este estudio es la memoria de su máster universitario en la universidad de Salamanca.
- Romero Silva (2000) analiza los errores léxicos producidos por alumnos brasileños que estudian español, para la realización de su memoria del máster en lengua y cultura españolas, en la universidad de Salamanca.
- Torijano Pérez (2002), que investiga los errores de alumnos brasileños y portugueses candidatos al DELE (Diploma básico) en textos escritos. Sus tres objetivos básicos son:
 1. Conocer más acerca de la interlengua de los estudiantes como grupo representativo de los hablantes de su lengua;
 2. Describir e intentar explicar las causas de las producciones erróneas;
 3. Proponer actuaciones tanto preventivas como reparadoras que intenten

³¹ Datos obtenidos del trabajo de investigación de Arias Mendes (2007: 08).

eliminar o reducir las diferencias entre las dos lenguas.

- Durão (2004) investiga los errores con 24 alumnos de habla portuguesa, aprendices de la lengua española y 24 alumnos españoles aprendices del portugués. Los análisis fueron realizados a través de textos escritos y entrevistas orales y poseían los siguientes objetivos:
 1. Clasificar los errores de los aprendices;
 2. Evidenciar los problemas que la lengua española plantea a los hablantes lusos de la Universidad de Londrina;
 3. Conocer las estrategias que emplean los alumnos.

- Tesis doctoral de Mario Pujol Llop (2004), titulada: *“Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias”*. Una investigación basada en el análisis de los errores de un grupo de estudiantes de 1º de BUP de un instituto de Mataró, en Barcelona, que pretende saber por qué aparecen unos errores y otros no, por qué unos son más frecuentes que otros y qué mecanismos subyacen en las equivocaciones ortográficas de los sujetos.

- Seydou Koné (2005), para su tesis doctoral, analiza los errores contrastando las lenguas diulá, beté, senufó, ańí-baulé y la española. Se titula: *“La enseñanza de la lengua española a hablantes Ivorienses de diversas lenguas autóctonas: problemas y dificultades que plantea”*.

- La tesis doctoral de Penelope MacDonald Lightbound (2006), cuyo título es *“An Analysis of Interlanguage Errors in Synchronous/Asynchronous Intercultural Communication Exchanges”*. El objetivo fundamental de esta investigación es efectuar un análisis exhaustivo de los errores interlingüísticos producidos en un tipo de comunicación intercultural donde el discurso es de tipo síncrono en tiempo real y, asíncrono en tiempo diferido.

- La tesis de María Pilar Agustín Llach (2007), titulada: *“Los errores léxicos como indicadores de la competencia escrita y el nivel de vocabulario en la lengua extranjera”*. Centra su investigación en la producción de errores léxicos, su evolución a lo largo de tres cursos académicos, la influencia del

factor sexo en dicha producción de errores léxicos, su papel como indicadores de la competencia escrita de los aprendices y su relación con el nivel de vocabulario.

- El estudio de Arias Méndez (2007) que utiliza el análisis de errores con el objetivo de conocer las principales dificultades de los estudiantes portugueses de español como lengua extranjera a la hora de aprender a escribir en español. Esta autora utiliza un corpus de textos y ejercicios escritos de un grupo de alumnos de la asignatura optativa de *Língua e cultura espanhola IV*, del instituto superior de Guarda, Portugal.
- Por último, encontramos la tesis doctoral de Sánchez Iglesias (2004) que hace algunas consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje/adquisición del subconjunto de las *lenguas afines* a partir del análisis de los errores cometidos por estudiantes italianos de español como lengua extranjera.

2.7. CRÍTICAS AL ANÁLISIS DE ERRORES

El análisis de errores, a partir del concepto de error propuesto por Corder, sufrió críticas negativas, puesto que, a diferencia de lo que éste señalaba, algunos lingüistas defendían la idea de que “los errores son una influencia negativa en el proceso de aprendizaje” (Santos Gargallo, 1993: 79). Ringbon (1986) también defiende esta idea, aunque admite que el número de errores se ve altamente compensado por el de frases correctas, y por lo tanto, la gravedad disminuye.

Sin embargo, las críticas más duras al AE fueron hechas por Larsen-Freeman y Long (1994: 64-65), al afirmar que al igual que el análisis contrastivo, el análisis de errores había caído en desgracia y basándose en el trabajo de J. Schachter y M. Celce-Murcia (1977) han sintetizado las críticas de la siguiente forma:

1. La primera crítica que debe hacerse al AE es que, al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores no estudiaron la totalidad de la situación. Es decir, se dedicaban a observar sólo lo que estaba mal y no lo correcto, de manera que su perspectiva era siempre negativa, de sanción, de remedio en lugar de prevención.
2. Por otra parte, el otro gran problema del AE, residía en la dificultad,

cuando no imposibilidad, de encontrar un único origen a cada error. Efectivamente, este hecho no solo ocurre, sino que, además se repite con demasiada frecuencia.

4. Asimismo, J. Schachter critica en su trabajo de 1974, titulado *An error in Error Analysis*, al AE su incapacidad para poner de manifiesto todas las parcelas conflictivas de la L2, de modo que, contrariamente a lo esperado, basándose en un AC apriorístico, se descubriría que muchos estudiantes de L2 evitaban producir ciertas estructuras con el fin de cometer menos errores, por lo que los resultados del AE quedaban falseados y menos cargados de elementos negativos.

También se pensó que los defectos del AE eran demasiado flagrantes para que éste continuara considerándose como modelo principal de análisis de adquisición de una L2, como planteó Harley (1980: 4):

“Es cierto que el estudio de los errores de los aprendices de L2 podría proporcionar pistas vitales sobre su competencia en la LM, pero sólo parte de la descripción... Igualmente importante es determinar si el aprendiz utiliza las formas “correctas” igual que un nativo. ¿Pone de manifiesto el habla del aprendiz [es decir, su IL] los mismos contrastes entre la unidad observada y otras unidades relacionadas con ésta y que pertenecen a la LM? ¿Hay unidades que utilice con menos frecuencia que un nativo y otras que no use nunca?”.

2.7.1. Oposición a las críticas del AE

Las críticas apuntadas en el apartado anterior no fueron suficientes para que el AE llegara a su extinción. El AE derivó en su incorporación al llamado *análisis de la actuación* (AA), que tiene como objeto de estudio toda la situación comunicativa, pues no se limitaba a analizar solo los errores cometidos por el alumno, sino por su interlengua en general.

Sin embargo, el análisis de errores no centra su valor solo como parte de una AA, sino por considerar sus cualidades como paradigma del que han proporcionado avances metodológicos en la enseñanza de segundas lenguas.

2.8. LA CONFRONTACIÓN ENTRE EL AC Y EL AE

El estudio de estos dos paradigmas ha supuesto muchas dudas e implicaciones.

Por un lado, un grupo de lingüistas defiende que el AC es inadecuado y fragmentario y por eso debería ser sustituido por un análisis de errores explícitos. Por otro lado encontramos a aquellos que, considerados más tolerantes, ve el AE como simplemente un complemento a los hallazgos del AC y también proponen que se trabaje paralelamente con los dos modelos para que los análisis sean más completos.

Encontramos algunas diferencias entre estos dos paradigmas que señalaremos a continuación (Durão, 2004: 70-71):

1. El modelo de AC tiene como fin erradicar los errores; en el modelo de AE, los errores señalan las dificultades de aprendizaje, es decir, lo que se sabe y lo que no se sabe;
2. El modelo de AC considera que la única fuente de error es la LM; el modelo de AE reconoce múltiples fuentes de error;
3. En el modelo de AC los errores se tienen que erradicar. En las primeras versiones de este modelo, los errores se ven desde una única perspectiva: la de la norma culta; en la últimas versiones del AE, los errores se ven en función de las diferentes variantes lingüísticas y propósitos comunicativos;

Aunque haya todas estas diferencias entre estos dos paradigmas, hay que añadir que el objetivo común de ambos es analizar la lengua del aprendiz de una segunda lengua ante situaciones de enfrentamiento.

Además, es innegable que el paradigma de AE es muy eficaz. Entre otras muchas ventajas, con los resultados de los análisis de errores sabremos en qué área tienen dificultades los aprendices de la lengua en estudio, cómo van evolucionando y con esto hacer hincapié en determinados aspectos para evitar los errores.

CAPÍTULO III

MODELO DE INTERLENGUA (IL)

3.1. CONOCIENDO LA INTERLENGUA

Las investigaciones acerca de la adquisición de una segunda lengua han transitado por varias etapas. El estudio de la interlengua surge con las modificaciones que sufre el AE en sus presupuestos teóricos y con la insatisfacción de parte de algunos estudiosos por este modelo de análisis. A causa de estas circunstancias, surge la necesidad de un nuevo modelo de análisis de datos en el área de la enseñanza-aprendizaje de L2. Así nace la interlengua (IL), la continuidad entre el análisis contrastivo y el análisis de errores.

Como hemos visto en los capítulos anteriores, los estudios en el marco de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el campo de la teoría del error han empezado con el AC. En él se proponía la comparación sistemática de dos lenguas: la lengua nativa del estudiante y la lengua meta que se pretendía aprender.

Luego, tras las críticas recibidas en cuanto a su valor y aplicabilidad, tanto en lo teórico como en lo práctico, el AC pierde fuerza y da paso a un nuevo paradigma, el análisis de errores. Este nuevo paradigma, que surgió a finales de los años sesenta, proponía el estudio sistemático de los errores de los estudiantes de una lengua extranjera. También defendía que muchos de los errores que cometían los aprendices no se debían a un proceso de transferencia negativa de la LM y que no era posible justificar

su origen como proceso de transferencia.

Sin embargo, el AE también sufrió críticas, puesto que para algunos lingüistas este paradigma no dejaba muy claro la diferencia entre explicación y descripción; tampoco había precisión en la descripción de las categorías. Luego surgen los estudios en interlengua, en los que se inician las descripciones con el análisis de errores y posteriormente, se extienden a las descripciones de los no errores, formando así la lengua del aprendiz. Surgen con una preocupación didáctica, y luego su campo se amplía a la investigación de la adquisición de las lenguas. Se afilia, para ello, a modelos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos para después incorporar los análisis de la interacción comunicativa y pragmática de la lengua.

También han surgido investigaciones que pretenden explicar cómo se procesa el lenguaje que se adquiere. Para esto, se realizan análisis de las secuencias de desarrollo que llevan a la adquisición de una estructura determinada, comparando con las secuencias en la adquisición de la lengua materna.

Otros estudios se han centrado también en el proceso de adquisición, explorando las estrategias comunicativas y de aprendizaje.

3.2. DEFINICIÓN DE INTERLENGUA

El concepto de interlengua surge definitivamente en los estudios que trataron de la adquisición de las segundas lenguas y de la lengua materna desde Selinker (1969), hasta la actualidad.

Este nuevo campo de investigación acuñado por Selinker³² en 1969 y reelaborado en 1972, se utiliza para hacer referencia al sistema no nativo del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera, en un momento concreto del proceso de adquisición. Este modelo de análisis afirma que este sistema constituye un lenguaje autónomo, que resulta del intento de elaboración de enunciados significativos en una lengua que no es la propia (Santos Gargallo, 1993: 125).

³² Según Larsen-Freeman y Long (1994: 63), el término “interlengua” parece haber sido empleado por primera vez por John Reinecke en 1935, en su tesis de maestría *Lengua y Dialecto en Hawái* publicada por la Universidad de Hawái en 1969. John es especialista en *pídgines* y criollos, historiador del trabajo y activista social, describía así situaciones vividas por él en la época de las plantaciones en Hawái: “En la mayor parte de los casos distintos grupos [de emigrantes] utilizaban como medio de comunicación un dialecto improvisado...[que], como interlengua, tendía a convertirse en un habla más formal -todavía imperfecta si se compara con la lengua estándar- hasta que, por último, esta lengua franca más o menos estandarizada pasaba a ser la primera lengua de todos los habitantes”.

Baralo (2004: 39) alude a dos conceptos diferentes acerca de la interlengua:

- a) Es el sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje.
- b) Es la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico.

Ha sido posible elaborar estos conceptos acerca de la interlengua a partir de las concepciones que aporta Selinker en los estudios de adquisición de las segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Selinker (1972) define la interlengua como un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el *output* de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta. Según él, un individuo pasa por el siguiente proceso para progresar en la adquisición de una segunda lengua (Griffin, 2005: 91):

- a) Percibe lengua de su entorno;
- b) Lo asocia con sus conocimientos;
- c) Genera hipótesis sobre los significados y usos.

Luego, ensaya estas hipótesis de manera activa o pasiva y según la retroalimentación producida por los ensayos, acepta o rechaza las hipótesis. Selinker busca conocer qué estrategias u operaciones disponen los aprendices para obtener las hipótesis, destacando cinco: transferencia, sobregeneralización de reglas, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación.

Otro concepto acerca del término interlengua encontramos en Larsen-Freeman y H. Long (1994: 63) que lo definen como “el continuo entre la L1 y la L2 que tienen que atravesar los aprendices”, mientras que, para Fernández (1997: 20) la interlengua es “una etapa obligatoria en el aprendizaje” y la define como un “sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones”.

A finales de la década del sesenta y principios del setenta, además de Selinker, otros autores hicieron propuestas terminológicas referentes a la individualización del sistema no nativo. Es decir, buscaron su distinción como sistema lingüístico autónomo, tanto de la lengua materna de los aprendices como de la L2 que éstos intentan aprender.

Entre las más frecuentes, señalamos las siguientes:

- a) **Competencia transitoria (o transicional)** (“transitorial competence”) (Corder, 1967);
- b) **Dialecto idiosincrásico** (“idiosyncratic dialect”) (Corder, 1971a);
- c) **Sistema aproximativo** (“approximative system”) (Nemser, 1971);
- d) **Interlengua** (propriadamente dicho) (Selinker, 1972);
- e) **Construcción transitoria** (“transitorial construction”) (Dulay, Burt y Krashen, (1982);
- f) **Continuum en reestructuración** (“restructuration *continuum*”) (MacLaughin, 1990).

Posteriormente, surgieron otras propuestas poco conocidas como las de Porquier (1974) que utiliza un sistema intermediario (“*système intermédiaire*”) y de Noyau (1976), que habla de un sistema aproximado (“*système approché*”).

A partir de los conceptos fijados por Corder (1971), Nemser (1971) y Selinker (1972), se diferencian por aspectos secundarios. En este sentido, el término interlengua pasó al lenguaje corriente, no solo por ese respaldo teórico, quizás en parte también debido a la actitud neutral que representa, ya que los demás términos tenían una connotación hacia la LM. Sin embargo, Nemser (1971) fija las bases para las teorías de los tres autores, independientemente del término empleado (Larsen-freeman y Long 1994: 63):

1. “El habla del aprendiz en un momento dado es el resultado modelado de un sistema lingüístico (La), que difiere tanto de la LO como de la LM y que está internamente estructurado.
2. En las diferentes etapas de la evolución, las LA forman series que se van desarrollando: La1... Lan, apareciendo la primera cuando el aprendiz intenta utilizar la LM por primera vez y la más avanzada cuando más se aproxima a la LM.
3. En una situación de contacto dada, las lenguas de los aprendices con un mismo nivel de destreza coinciden en términos generales con variaciones más importantes debidas a las distintas experiencias de aprendizaje”.

Por tanto, la idea de interlengua se entendería mejor si se considerara como un *continuum* o una intersección entre la L1 y la L2 por la deben avanzar los estudiantes. También es importante agregar que, en todos estos términos señalados por los autores mencionados, se identifican fácilmente tres ideas caracterizadoras (Fernández, 1997:

19):

1. La idea de sistema: competencia, lengua, dialecto, sistema.
2. La idea de evolución: transitorio, aproximación, intermediario.
3. La idea de especificidad: idiosincrásico, del aprendiz.

Siguiendo a Sonsoles Fernández (1997), los términos 'lengua' y 'sistema' se refieren a la entidad abstracta y organizada que se desprende de las producciones de los alumnos que aprenden una lengua. El término 'competencia' atribuye al aprendiz intuiciones sobre la gramaticalidad de su lengua. La idea de 'dialecto' define la relación que existe entre la lengua del alumno con la lengua meta. La idea de evolución es literal en el atributo 'transitorio'. 'Aproximados' por los estadios sucesivos que se atribuyen unos a otros en el camino hacia la lengua meta. En el prefijo 'inter' se refleja la misma idea del estadio entre la L1 y la L2. Estos sistemas son además 'idiosincrásicos', propios del aprendiz de una lengua, con reglas iguales a las de la LO, pero con otras específicas que no pertenecen ni a la L1 ni a la LO.

De las denominaciones propuestas por los autores Corder, Nemser y Selinker, logra más éxito la del último, según Sridhar (1980: 227), pues las otras dos tienen el problema de ser menos neutrales respecto a la lengua meta. Es muy importante señalar que Selinker no se limita a la formulación de un concepto, sino que una propuesta teórica con la que intenta dar cuenta de cómo es el proceso de adquisición de una segunda lengua. También desarrolla su hipótesis en el terreno del aprendizaje más que en el de la enseñanza, puesto que el objetivo explícito es el estudio de las estructuras internas y procesos que tienen lugar en el organismo del aprendiz³³ (Sánchez Iglesia, 2004).

Es importante aclarar que el término interlengua se usa para aludir no solo al producto lingüístico sistemático que los alumnos de lenguas no nativas construyen en cada etapa de desarrollo en el idioma estudiado, sino también para referirse al sistema que permite la observación en las diferentes etapas de aprendizaje de los estudiantes de

³³ Por esta razón, Selinker desarrollara una teoría psicolingüística del aprendizaje de una segunda lengua. La verdadera dimensión cognitiva de la propuesta de Selinker se encuentra en la postulación de lo que denomina la estructura psicológica latente ("latent psychological structure"). Tanto los cinco procesos centrales de la adquisición como el fenómeno de la fosilización residirían en este constructo, con el que Selinker intenta dotar de una cierta entidad psicológica a las identificaciones interlingüales, lo mismo que había sido propuesto por Weinrich como característica fundamental de los sistemas lingüísticos en situación de contacto.

lenguas no nativas. Asimismo, se refiere al sistema utilizado como medio de comunicación entre aprendices o entre aprendices y profesor de una determinada lengua extranjera, con función y formato parecidos al de las “lenguas francas” (Durão, 2002: 60)³⁴.

En términos generales y a modo de conclusión, podríamos definir la IL como una etapa obligatoria en el aprendizaje, y como un sistema lingüístico interiorizado que evoluciona y se hace cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Es un sistema diferente de la LM y de la lengua meta, tampoco podría considerarse una unión de uno y otro, puesto que posee reglas propias.

3.3. CARACTERIZACIÓN DE LA INTERLENGUA

La caracterización de la interlengua que señalaremos a continuación muestra el proceso por el cual atraviesan los aprendices durante el aprendizaje de una lengua no nativa y que por tanto, difiere de la lengua materna y de la lengua que se está estudiando.

Para caracterizar la interlengua, primero buscamos en Santos Gargallo (1993: 128) la definición de este término y luego establecemos sus características. Esta autora define la interlengua como “un sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la L1 y la lengua meta, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere”. A partir de este concepto, Santos Gargallo (1993: 128) enumera las características de la interlengua:

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

Por otro lado, Adjémian (1982: 423) delimita los aspectos que podrían

³⁴ Esta investigadora se refiere a “lenguas francas” a lo que se conoce por *pidgin* o criollo.

caracterizar de forma general a la interlengua de la siguiente manera:

- a) **Fosilización:** fenómeno lingüístico que mantiene, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna en la interlengua, como por ejemplo en la frase: “...es la primera vez que **voy hacer un intercambio...**” (t. 76, l. 3), en que el alumno mantiene la estructura de su lengua materna, en que no se emplea la preposición **a**, obligatoria en la lengua española en el caso del uso de la perífrasis *ir + a + infinitivo*.
- b) **Regresión voluntaria:** fenómeno lingüístico que se manifiesta cuando se descubren en la IL reglas o vocablos que se desvían de la norma de la lengua meta, desviaciones que parecían haber sido superadas en etapas anteriores en beneficio de otras estructuras más próximas – desde un punto de vista normativo y pragmático – a las que produciría un hablante nativo en circunstancias similares;
- c) **Permeabilidad:** fenómeno lingüístico que permite a las reglas de la L1 introducirse en el sistema interlingüístico, o que posibilita sobregeneralizaciones de las mismas reglas. En los textos encontramos un ejemplo en que el alumno traslada una forma conjugada de su lengua materna: “*Hasta ahora yo no conoci nadie españois, solo más e más brasileños, que creo serem muchos aqui*” (t. 123, l. 5-6). Esta forma del infinitivo conjugado es una posibilidad que existe en el portugués, sin embargo no es admitida en la lengua española.

Este autor también reconoce la interlengua como lengua natural, debido a algunos factores, ya que:

- a) una comunidad de aprendices la comparte;
- b) posee un sistema de reglas;
- c) se desarrolla a lo largo de un proceso de evolución.

Otras características acerca de la interlengua encontramos en Larsen-Freeman y Long (1994: 78-95). Estos autores señalan tres principios que gobiernan la interlengua:

1. Varía sistemáticamente

Así como todas las lenguas, la interlengua también es sistemática y en ella encontramos un conjunto de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que, en parte, coincide con las de la lengua meta y otras no.

Estas reglas son sistemáticas y variables porque, aunque la LM, la LE y otras lenguas concurren en la mente de los aprendices, el LAD³⁵ también puede entrar en acción en sus mentes en cuanto al desarrollo de las LE, les impone restricciones lingüísticas del mismo modo que actúa para desarrollar su LM.

Son variables porque los estudiantes desarrollan etapas sucesivas de aproximación a la lengua objeto, en las que los niveles de competencia se van modificando de acuerdo con el aprendizaje de nuevos contenidos.

2. Presenta órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo comunes

Los órdenes de adquisición y las secuencias de desarrollo presentan un alto grado de uniformidad, pero la mayoría presupone un talento innato específico de la lengua y/o una contribución cognitiva muy importante por parte del aprendiz. Actuando solo o, con lo que es más probable, en combinación con el entorno lingüístico, cualquiera de estos recursos internos, o ambos, se consideran responsables de las secuencias de desarrollo observables y de los tipos de errores comunes a los aprendices con diferentes lenguas maternas.

El llamado “estudio de morfemas” proporciona la primera prueba empírica de la sistematicidad y la existencia de secuencias del desarrollo neutral de la lengua materna; establece que hay un orden común de adquisición para un subconjunto de morfemas gramaticales ingleses. Otros estudios anteriores de Dulay y Burt (1973, 1974) mostraban cómo algunos de los 250 niños hablantes del español y chino, de seis a ocho

³⁵ Según el diccionario de términos claves de ELE, esta expresión (en inglés *Language Acquisition Device* o LAD, abreviada en español como DAL) se refiere: “a la capacidad humana para adquirir el lenguaje, común a todos los individuos y de carácter innato. Mediante este dispositivo el hablante accede al conocimiento y uso de la lengua gracias a una gramática universal que desarrolla en su mente. N. Chomsky formula el concepto de LAD en su teoría del generativismo, o Gramática generativo-transformacional. Este autor concibe la mente humana como un conjunto de facultades o capacidades independientes entre sí. Los principios lingüísticos que contiene la gramática universal no operan en otros ámbitos de la mente, y la adquisición del lenguaje difiere de otras habilidades como, por ejemplo, el pensamiento lógico o las operaciones matemáticas. Algunos estudios han señalado que la distinción que la teoría chomskiana establece entre la gramática universal y el dispositivo de adquisición del lenguaje no es clara, hasta tal punto que, en ocasiones, ambos conceptos llegan a identificarse”.

años de edad, que aprendía inglés en USA, seguían órdenes relacionados, estadísticamente significativos, en los datos de habla que se habían obtenido mediante la Medida de Sintaxis Bilingüe (MSB).

Bailey, Madden y Krashen (1974) confirmaron que existía un orden común de morfemas -de nuevo a través de la MSB -con 73 adultos hispanohablantes y no hispanohablantes cultos; también demostraron que el orden del ISL difiere del que da Brown (1973) para el inglés L1 en un estudio longitudinal con tres niños y en otro de tiempo real con veinticuatro niños llevado a cabo por Villiers y Villiers (1973). Dulay y Burt habían visto ya que el orden del ISL infantil era distinto al de la L1.

Otro ejemplo de la sistematicidad de la IL son las secuencias de desarrollo comunes del dominio morfosintáctico. Por ellas -con solo algunas diferencias- parecen pasar todos los aprendices independientes de edad, de su lengua nativa o del contexto de aprendizaje (formal o informal). Las secuencias son series ordenadas de estructuras de la IL que se asemejan a alguna estructura de la lengua meta, y cada una de las cuales refleja una etapa subyacente del desarrollo.

3. Muestra la influencia de la lengua materna del aprendiz.

En los años 50 y 60 era muy frecuente la creencia de que la L1 juega un papel decisivo y negativo en la ASL, lo que más tarde se denominaría de interferencia. A partir de ella se podría pronosticar, mediante la comparación sistemática y contrastiva de las L1 y L2 de los aprendices, tratando de señalar las diferencias entre ambas. Sin embargo, hemos visto en el capítulo I (Lingüística contrastiva y el análisis contrastivo) que estas suposiciones no se han confirmado por los resultados de las investigaciones, ya que se constató que en general el origen de los mayores problemas son los puntos en común, no las diferencias.

Wode (1978) estableció un principio que decía: “habrá interferencia sólo si la L1 y la L2 tienen estructuras que confluyan en una medida de semejanza decisiva, si se confía en el conocimiento previo del alumno”. De este principio se han ocupado muchos investigadores desde mediados de los años 70. No se han preocupado de si la L1 de los aprendices influye o no en la ASL, sino de cuándo sucede esto.

Actualmente, además de intentar comprender cuándo influye la L1 sobre la ASL, los investigadores buscan saber cómo es esta influencia.

3.4. METODOLOGÍA DE LA INTERLENGUA

Este paradigma supone, básicamente, analizar y describir la lengua del aprendiz de una L2, en que la descripción constituye la investigación del proceso psicológico de aprendizaje de una segunda lengua, de los procesos psicológicos que permiten el desarrollo de la IL, de cuyos objetivos surge de la unión del AC y el AE desde una perspectiva más tolerante en cuanto al tratamiento de los errores cometidos por los aprendices.

Para Santos Gargallo (1993: 137), las investigaciones lingüísticas que afectan a la interlengua de los estudiantes de una L2 han de tener rigurosidad, ser exhaustivas en el corpus de datos y principalmente fidedignas en la interpretación y empíricamente verificables en las conclusiones.

La metodología de IL que señalaremos a continuación, describe los procedimientos que se han de tomar para los estudios de IL (Tarone, 1988: 37):

- a) Determinación del perfil del informante;
- b) Determinación del tipo de análisis (longitudinal o transversal);
- c) Diseño de la tarea, con la seguridad de que el modelo empleado sea el más apropiado para limitar el aspecto o aspectos que proponen como objetivo de estudio (tema de conversación, lugar de la prueba, relación entre el informante y su interlocutor, etc.);
- d) Examen de los factores que se tendrán en cuenta como causantes de la variabilidad en la interlengua;
- e) Análisis de los datos siguiendo el criterio de los contextos obligatorios.

Todos estos pasos, que son imprescindibles en esta investigación, tienen como objeto demostrar que los hallazgos no son fortuitos y que caracterizan a grupos de estudiantes que están en situaciones semejantes.

3.5. ESTUDIOS EN INTERLENGUA

Las investigaciones en IL empiezan con el análisis de errores, extendiéndose posteriormente, a las descripciones de los errores. Primeramente surgen con una

preocupación didáctica, y luego, abarcan la investigación de la adquisición de las lenguas, con tintes lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos, para finalmente dirigir los estudios en los análisis de la interacción comunicativa y la dimensión pragmática de la lengua. Señalaremos los principales estudios realizados en el paradigma de interlengua.

El estudio de Schachter (1974) es considerado uno de los principales, por algunas razones: primero, porque constituye una llamada de atención a los que, acogiendo a la bandera de la visión chomskiana del lenguaje como actividad creativa se olvidan de que en la base de ese rechazo chomskiano del conductismo está la diferenciación entre competencia y actuación (Fernández, 1997: 21).

La otra razón se refiere a que su trabajo denuncia la situación de estancamiento en que el rechazo del AC había sumido a la disciplina. En el trabajo de Schachter se discute además el papel del AC en la predicción de posibles áreas de transferencia: la transferencia de la L1 puede tomar formas muy sutiles. En este sentido, este trabajo será muy importante para las futuras investigaciones sobre la transferencia.

Otro estudio que también tiene su importancia en la IL es el de Dulay y Burt (1974: 32-53). Estos autores realizan un trabajo de carácter sincrónico sobre la adquisición de once marcadores ingleses por un grupo de niños hispanohablantes y otro de lengua materna china, en que, posteriormente, llegan a la conclusión de que existe un orden de adquisición y de que ese orden es el mismo en ambos grupos, por lo cual se podría deducir la existencia de una secuencia natural en la adquisición de la lengua.

Por otro lado, otros trabajos de carácter longitudinal, llevados a cabo sobre casos individuales (Hakuta 1974 y Rosansky 1976) verifican que la producción correcta no determina el orden de adquisición (según el método de Dulay y Burt), puesto que el aprendiz usa al principio modelos prefabricados correctos que todavía no están interiorizados.

Otras investigaciones han pretendido explicar cómo se procesa el lenguaje que se adquiere, para lo que realizan análisis de las secuencias de desarrollo que llevan a la adquisición de una estructura determinada. En algunos casos las comparan con las secuencias en la adquisición de la LM.

3.6. INTERLENGUA Y FOSILIZACIÓN

El término fosilización surge a partir del trabajo de Selinker, *interlanguage* (1972), considerada por este autor como la principal característica de la interlengua. En su trabajo, Selinker (1972: 215) afirma que:

“Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the TL [...]. Fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated”.

Para Selinker (1972), estos subsistemas lingüísticos que los alumnos mantienen en su IL independientemente de los años de exposición a la L2 siguen persistiendo y que serían considerados errores distintos de los llamados de *corta duración*, que desaparecen radicalmente tras una terapia adecuada.

Baralo (2004: 45) define la fosilización como un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL algunos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua cualquiera objeto de estudio.

Liceras (1992: 354-373) considera la fosilización como el resultado de la existencia de una permeabilidad. Según esta autora, un hablante nativo puede fijar fácilmente el valor correcto del parámetro de su LM porque los principios innatos que dirigen el proceso de adquisición y que interactúan con los datos a los que el hablante está expuesto dirigen sus hipótesis. Ya el aprendizaje de una LE se enfrenta a un sistema lingüístico que difiere de su LM, con lo cual tiene que aprender y fijar el valor de cada nuevo parámetro.

Los errores generados por este proceso surgen nuevamente en la IL cuando supuestamente ya parecían erradicados y en circunstancias muy variadas. En general se producen en situaciones psicológicas especiales como poca atención lingüística, cuando se habla de temas nuevos, cuando existe mayor preocupación por el contenido que por la forma, en estados de cansancio y/o ansiedad.

Otra situación en la que se observa la estructura de los elementos fosilizados es la situación comunicativa en la que el hablante no nativo tiene que usar la lengua objeto. Baralo (2004: 45) señala que una variable importante es el tipo de tarea o de actividad lingüística con la que se enfrenta el hablante: en el caso de actuaciones que

puede controlar y revisar, sin presión de tiempo, es decir, examinar la producción, cometerá menos errores gramaticales y léxicos, si ha internalizado las reglas que subyacen a la generación de esas estructuras.

Esta situación ocurre en la práctica formal en clase, en la producción de textos escritos que puede revisar y corregir, o cuando dispone de tiempo suficiente para leer o rellenar un texto.

Por el contrario, si se encuentra en una situación de comunicación oral, en la que debe escuchar, comprender y responder, sin disponer de tiempo para controlar y corregir, será más fácil y frecuente que produzca algún tipo de error que suponíamos ya superado.

Aunque hayamos señalado anteriormente algunas de las causas por las que se produce la fosilización, todavía no se han determinado con toda claridad. Así, algunos autores plantean que se podría atribuir este fenómeno a factores diversos, principalmente a procesos de transferencia y permeabilidad. Por ejemplo, Selinker (1972) señala que la fosilización ocurre posiblemente cuando:

- a) la atención del aprendizaje se dirige a un tema intelectual nuevo o difícil
- b) el aprendiz está ansioso o excitado;
- c) el aprendiz está muy relajado;
- d) cuando no habla esa LE durante algún tiempo.

Por otro lado, Durão (2002: 68) atribuye el fenómeno de 'fosilización' a factores extrínsecos y a factores intrínsecos, como:

- a) la presión comunicativa o la urgencia en utilizar un nivel de lengua que traspasa la competencia lingüística del aprendiz;
- b) el tipo de *input* que se recibe o su insuficiencia;
- c) la falta de oportunidad para practicar la lengua objeto;
- d) la demostración por parte del hablante(s) nativo(s) de la LE de que entiende(n) los enunciados producidos por los aprendices de ese idioma independientemente de cómo lo realicen;
- e) la metodología empleada en la práctica docente de esa lengua;
- f) la edad;
- g) el sexo;

- h) la motivación;
- i) la aptitud;
- j) otros aspectos psicosociales que actúan sobre el proceso.

Además de todos estos factores, hay que añadir los propuestos por Ellis (1994: 354):

- a) Falta de deseo de aculturación: como resultado de distintos factores sociales y psicológicos, los aprendices no se interesan en la adopción de las normas culturales de la L2;
- b) Presión comunicativa: la presión comunicativa para expresarse utilizando formas que superan la capacidad lingüística del aprendiz lleva a la fosilización;

Por lo tanto, podemos deducir que los aspectos psicológicos y metodológicos pueden contribuir a que el alumno conserve en su interlengua elementos que empleaba al principio del aprendizaje de una LE y que han vuelto a surgir en una etapa más avanzada del proceso de aprendizaje.

3.6.1. La fosilización: los errores fosilizados y transitorios

Como señalamos en apartados anteriores, la fosilización es la tendencia de ciertos errores a aparecer inesperadamente cuando supuestamente ya parecían erradicados. Hacer una descripción de los errores fosilizados y transitorios nos será muy útil, pues es de extrema importancia discernirlos para luego observar estos fenómenos en los análisis que haremos posteriormente.

Según Durão (2004: 79-80), los errores fosilizados y transitorios pertenecen a la clasificación de los errores colectivos que son los que caracterizan la interlengua de un grupo de estudiantes que comparten la misma lengua materna.

Los errores fosilizados, que son considerados errores permanentes, se caracterizan por la aparición inesperada de formas incorrectas, aplicadas correctamente en ciertas ocasiones. Sus dos características principales son:

- a) su aparición inesperada, generalmente bajo condiciones psicológicas

particulares;

- b) su estrecha relación con reglas aprendidas y correctamente aplicadas en otras ocasiones;

A diferencia de los fosilizados, los errores transitorios, también conocidos como errores de desarrollo, surgen en determinadas etapas del aprendizaje, sin más importancia que la de ser pasos intermedios efímeros en el proceso de la adquisición o aprendizaje de la lengua. Los errores transitorios caracterizan los diferentes estadios de desenvolvimiento y suelen ser superados a lo largo del proceso de aprendizaje (Durão, 2004: 80)

La distinción entre estos dos tipos de errores radica en la diferencia del concepto de permanencia, ya que según sea ésta más o menos duradera, los errores pueden aparecer o no dependiendo de diferentes factores. Entre ellos, son especialmente influyentes tanto el llamado “orden de presentación de los materiales” en el aula, como la “práctica recurrente”, que serían las actividades destinadas a los “repasos” y la “reparación” de reglas parcialmente aprendidas, que hacen resurgir problemas que parecían resueltos.

Torijano (2002: 138) propone la diferencia entre fosilización *patente* y fosilización *latente*, según el grado de fosilización en que se presente el error: sería *patente* la persistencia de un error en todos y cada uno de los contextos, mientras que el error *latente* sería aquél que, considerado erradicado, resurge en cualquier momento sin saber exactamente por qué.

Este autor también nos muestra, en la práctica, ejemplos que diferencian la fosilización patente de la latente:

“El mantenimiento del acento de la LM (o de cualquier otra lengua anterior) podría ser un ejemplo del primer tipo, mientras que la confusión ente *library* para 'librería', *the time* para referirse al tiempo atmosférico en inglés (*weather*), o la omisión de la preposición *a* de complemento directo de personas para estudiantes de español serían modelos de la fosilización *patente*”.

3.7. CRÍTICAS A LOS ESTUDIOS DE INTERLENGUA

El paradigma de interlengua, aunque sea considerado el último en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y que ha sucedido al AC y el AE, no está

exento de críticas. Precisamente, la contemporaneidad con la vigencia de la interlengua parece motivar lo que a algunos estudiosos, como Santos Gargallo (1993), denominan “aparato teórico resbaladizo” y “escasez de estudios empíricos” para referirse a las carencias de este paradigma, inherentes a su actualidad.

Otra crítica que podríamos señalar sería que los únicos datos observables que pueden considerarse relevantes para las identificaciones interlingüísticas son:

1. las locuciones del alumno producidas por éste en su lengua materna;
2. sus locuciones en la interlengua;
3. locuciones en la L2 producidas por nativos de esa L2.

Para concluir, podemos afirmar que la interlengua es un código lingüístico que utiliza el aprendiz a la hora de comunicarse en la lengua meta para conseguir sus objetivos comunicativos. Durante este proceso, además de las estructuras correctas, el alumno también comete errores, los cuales son vistos como un signo de que el aprendizaje se está llevando a cabo, y al reconocerlos, se busca trabajar directamente con ellos para no repetirlos, garantizado de esta manera, un mejor aprendizaje de la lengua meta.

3.8. LOS MODELOS DE AC, AE E IL Y SUS CONTRASTES

Los paradigmas de análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua, como hemos señalada en apartados anteriores, poseen similitudes. Incluso, para algunos autores, estos paradigmas son considerados una progresión, avances consecutivos desde el origen, un hilo de continuidad de conceptos teóricos con cierta continuidad temporal. Sin embargo, estos modelos de investigación presentan diferencias en sus principios metodológicos, corpus, resultados y aplicaciones didácticas.

A continuación, mostraremos algunas diferencias entre los tres paradigmas en estudiados:

Los fundamentos del AC se centran en la comparación de dos sistemas lingüísticos, el sistema de la lengua nativa y el sistema de la lengua meta en todos los niveles de sus estructuras. Esta comparación determinará las diferencias y similitudes entre los dos sistemas, con el objeto de predecir las áreas de dificultades que enfrentan los aprendices en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Con los

resultados, se podría elaborar propuestas metodológicas que facilitarían el proceso de aprendizaje.

Para el AC, la interferencia (sea de rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico que se produce entre la lengua nativa y la lengua meta) es la única fuente de error. Según este paradigma, el error es considerado como una desviación de la norma de la lengua meta y es provocado por la interferencia con las estructuras de la lengua nativa y, por lo tanto, debería ser erradicado.

El rechazo a este paradigma surge cuando los estudios empíricos constatan que hay otras muchas causas que inducen al error, no solo la interferencia con la lengua nativa. También recibe como crítica el hecho de que sus descripciones son meramente normativas y no le importan los factores psicológicos ni pragmáticos.

Por otro lado, el paradigma del AE se fundamenta en el estudio empírico y sistemático de los errores que producen los estudiantes de una lengua extranjera. Al contrario del AC, en el AE el error es considerado positivo e inevitable, ya que es una señal de que el proceso de aprendizaje se está produciendo. También, a través de los errores se pueden conocer las dificultades que poseen los alumnos y así producir material de enseñanza.

En las primeras versiones del AE, los errores son vistos desde una única perspectiva, la de la norma culta. En las últimas versiones de este paradigma, los errores son vistos en función de las diferentes variantes lingüísticas y propósitos comunicativos.

Las críticas más frecuentes a este paradigma se refieren a la confusión entre explicación y descripción, a la falta de precisión en la descripción de las categorías y también a la fragmentariedad de los resultados, pues solo se analizan las secuencias desviadas en relación a la norma de la lengua meta, o sea, se estudiaba lo que estaba mal y no lo correcto, de manera que su perspectiva era siempre negativa.

En el paradigma de IL uno de los objetivos busca caracterizar el sistema lingüístico que emplea el aprendiz, a través de estudio empírico de la producción global. En este paradigma se rechaza la psicología conductista, se considera el lenguaje como un sistema de comunicación y lo importante es lo que se dice, no cómo se dice. En este paradigma, los errores pertenecen a las características de la interlengua, ya que pueden mostrar el nivel de dominio de la L2 de los aprendices. Además de los errores, se busca conocer el desempeño de los alumnos como un todo. Así, las estrategias que emplean los alumnos para producir estructuras en la lengua meta también son muy importantes, ya que para el modelo de IL es interesante saber lo que va detrás de las estructuras, no

solamente el producto.

Las críticas más comunes encontradas en este modelo de investigación se refieren al aparato teórico considerado resbaladizo y a la escasez de estudios empíricos.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El material de investigación sobre el análisis de errores es muy importante para fundamentar el estudio. Para la elaboración de estudios empíricos en análisis de errores, se suele emplear tests gramaticales, redacciones y traducciones. El uso de tests gramaticales favorece la capacidad del investigador para limitar la investigación en un aspecto concreto. La traducción, como prueba empírica, tiene como ventaja la posibilidad de determinar un aspecto gramatical concreto sobre el que se quiere investigar.

Para realizar nuestra investigación y determinar los errores que cometen los alumnos brasileños, hemos elegido la expresión escrita, de un total de 320 redacciones escritas de diferentes tipologías. Los textos fueron escritos por alumnos de la Universidade do Estado do Río Grande do Norte, de la Facultad de Letras y Artes de la Licenciatura en Lengua y Literatura Española del segundo y cuarto cursos³⁶.

Somos conscientes de la gravedad que el análisis de los textos escritos puede representar, ya que, como señala Santos Gargallo (1993: 98) “el alumno tiene la oportunidad de evitar aquellas estructuras con las que no se siente seguro, y por ello, nunca sabemos si no las empleó por ignorancia o porque le resultaban problemáticas”.

³⁶ La licenciatura en Letras, que es ofertada en esta universidad, corresponde a 4 años.

Sin embargo, creemos que todos los tipos de pruebas que utilicemos para dicho análisis, son de validez limitada. Sabemos que hay muchos factores que intervienen, además de los lingüísticos, como el estado de ánimo del alumno, el tiempo designado para la elaboración del texto, etc.

4.2. EL POR QUÉ DE UN TEXTO ESCRITO

La elección por un texto escrito nos pareció de esencial importancia por algunas razones:

- a. Nuestro propósito es analizar los errores de interlengua que comenten los alumnos específicamente a la hora de escribir y esta actividad se basa más en el contenido;
- b. Al escribir, el alumno se siente más libre, el grado de libertad es máximo, tiene más tiempo para pensar, expresarse y mostrar su conocimiento de la lengua meta;
- c. A través de la escritura se puede saber con más claridad qué es lo que conoce el alumno de la lengua extranjera, cómo piensa en esta lengua, qué es lo que domina en esta nueva lengua y qué interferencias produce.

También sabemos que la producción escrita impone más complejidad para el alumno que la producción oral, como señala Giovannini (1996, *apud* Durão, 2004: 94-95):

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

Durão (2004: 95), también expone su opinión acerca de la dificultad que poseen los alumnos con respecto a la habilidad escrita, aunque esto no supone fracaso en el aprendizaje:

“El que el estudiante no sepa expresar con corrección y propiedad las peculiaridades del lenguaje escrito, no significa que no haya obtenido éxito en su aprendizaje, porque, posiblemente, la destreza escrita es la habilidad que se denomina con mayor dificultad, si se compara con las demás habilidades deseables en el aprendizaje de una lengua (LM o LE)”.

Además, estas dificultades no son inherentes solamente a los textos escritos, sino a los diferentes tipos de pruebas empleadas para obtener un corpus de investigación, pues poseen validez limitada por diversos factores, no solamente los lingüísticos.

Somos conscientes de la dificultad que supone la complejidad del acto de escribir y que un texto escrito no es suficientemente ideal para analizar los errores; sin embargo, también es verdad que en la escrita los aprendices intentan mostrar con más claridad lo que conocen de la lengua que están estudiando. Por otro lado, la fiabilidad de un corpus en general no está condicionada al modelo de prueba, ya que la limitación del corpus se puede deber a factores extralingüísticos, como por ejemplo, el estado de ánimo del alumno a la hora de la producción.

4.2.1. El tema de los textos

No hemos especificado el tema, ni tampoco el tipo de texto, sin embargo, hemos hecho sugerencias de varios temas: “un viaje”, “los puntos positivos y negativos de la televisión brasileña”, “solicitud de una plaza al director de una academia de idiomas”, “una receta de un plato que te guste más”, “La búsqueda de un piso en una ciudad española”, etc. Los sugerimos por considerar temas fáciles, comunes y abiertos, con el propósito de que todos los alumnos tuvieran la posibilidad de expresarse y que se sintieran motivados al escribir. Además, los temas señalados favorecen a que los alumnos expresen su experiencia personal, facilitando su expresión.

La sugerencia por un tema permite que encontremos estructuras semejantes y nos ayuda a establecer también comparaciones entre las formas equivocadas producidas por los alumnos. Aunque consideremos fáciles los temas, nuestro propósito, en este caso, era estimular a los alumnos a escribir con espontaneidad, estimularlos a redactar y con ello permitírnos conocer los niveles lingüísticos de los estudiantes, las diferencias en cuanto a la producción, el dominio del léxico, de la gramática, etc.

4.3. PERFIL DE LOS INFORMANTES

Nuestra investigación comprende un número de 320 informantes de ambos sexos. Son alumnos de la Facultad de Letras y Artes de la licenciatura en Lengua y Literatura Española y su respectiva literatura de la Universidade do Estado do Río Grande do Norte.

Con el propósito de obtener informaciones que nos parecen fundamentales para conocer el corpus de nuestra investigación, aplicamos una entrevista escrita en donde los alumnos respondieron algunas cuestiones sobre su perfil, su nivel cultural, económico, lingüístico (en lo que se refiere a la lengua materna y también a lenguas extranjeras) y social, pues creemos que estos aspectos personales pueden interferir en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Con las informaciones que hemos obtenido de esta pesquisa de los alumnos de la UERN, nos parecieron más relevantes los siguientes datos:

1. Todos estos alumnos tienen la lengua portuguesa como lengua nativa;
2. Antes de ingresar a la carrera de filología, los alumnos tuvieron contacto con una lengua extranjera, en este caso, la lengua inglesa. Sin embargo, consideran muy básico y precario el conocimiento adquirido durante el estudio de esta lengua, ya que, según ellos, la metodología no proporcionaba el aprendizaje;
3. No tuvieron contacto con la lengua española antes de su ingreso a la carrera;
4. El 80% de los alumnos que compone la carrera de filología española en la UERN son mujeres;
5. Para todos, estudiar la lengua española es un recurso más para tener éxito profesional o lograr un trabajo. Consideran una inversión para el futuro.
6. En lo que se refiere a la edad, el nivel económico y social de los alumnos, podemos concluir que es bastante heterogéneo. Sus edades comprenden entre los 19 y los 33 años, y provienen de diferentes clases sociales. Muchos incluso tienen que trabajar para poder costear sus estudios.

En esta universidad, podemos distinguir dos grupos: los matriculados en el horario matutino y los inscritos en el horario nocturno, que son los que participaron de

nuestra investigación.

- a) Los alumnos del horario matutino suelen ser más jóvenes (edades entre 19 y 22 años), están solteros, suelen vivir en la misma ciudad en que está ubicada la universidad (Mossoró) y no trabajan. Están más horas en la universidad dedicándose al estudio de la lengua española.
- b) Los alumnos inscritos en el horario nocturno poseen edades comprendidas entre 23 y 33 años, están casados, algunos tienen hijos, suelen vivir en otras ciudades y muchos de ellos se trasladan más de 150 Km. todos los días para llegar al centro docente. Estos alumnos suelen trabajar en el comercio: tiendas de ropa, de perfumes, de zapatos, etc. Algunos trabajan en oficinas de abogados y consultorios médicos. Hay otros que se dedican a la enseñanza de niños en el nivel primario y están los que trabajan con la alfabetización de personas mayores. Muchos de estos alumnos tienen una jornada de trabajo de ocho horas diarias.

Contrastando estos dos grupos, podemos deducir que los alumnos del horario matutino tienen algunas ventajas, pues disponen de más tiempo, no trabajan, viven en la misma ciudad donde está la universidad, por consiguiente, estarán más capacitados y podrán dedicarse más horas a los estudios. Mientras que los alumnos del horario de la noche tienen el tiempo reducido para dedicarse a los estudios, ya que viven en condiciones más desfavorables.

También hay que señalar que algunos alumnos del horario nocturno, que son normalmente de clase media-baja, ya poseen otra carrera y que aunque no dispongan de mucho tiempo y vivan en condiciones que dificultan la dedicación a los estudios, estos alumnos se esfuerzan en atender las exigencias del curso, ya que ven en la carrera, una oportunidad para lograr éxito en su labor. Además, son conscientes de que aprender una lengua extranjera es una habilidad y para ello, hay que esforzarse con dedicación para lograr su aprendizaje.

Debemos añadir que los alumnos de esta carrera enfrentan muchas dificultades para seguir adelante. Son alumnos de clase media-baja, que no disponen de condiciones financieras para adquirir material académico, tal como libros de su área, diccionarios de buena calidad, gramáticas, ni tampoco pueden participar de eventos académicos en los cuales se estudia la importancia y necesidad del español, ya que Brasil está inserto en

una dinámica en la cual la lengua española es la más hablada.

La universidad estatal tampoco dispone de estructura para despertar en los alumnos la motivación para el aprendizaje del español. Desafortunadamente, la carrera en filología española en esta universidad es un curso nuevo que todavía se está estructurando. Algunos profesores no son licenciados en lengua española y tampoco poseen formación académica para ejercer tal función.

Los recursos básicos y necesarios que proporcionan el desarrollo y el proceso del aprendizaje, como por ejemplo: un fondo bibliofigura en lengua española, laboratorios de lengua para las prácticas orales, material didáctico apropiado, etc., son beneficios que se alejan de esta realidad. Los alumnos tampoco disponen de profesores nativos para que puedan conversar y así practicar la lengua que se está estudiando.

4.4. PERFIL DE LA CARRERA Y COMPETENCIA DE LOS LICENCIADOS EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA DE LA UERN

4.4.1. Objetivo de la carrera

La carrera de Lengua y Literatura Española tiene como objetivo formar profesionales competentes, capaces de trabajar, de forma crítica, con las dos lenguas en los niveles verbales, en los contextos oral y escrito, y conscientes de su papel en la sociedad y de las relaciones con los demás.

4.4.2. Estructura del curso

El curso se desarrolla durante un período de cuatro años lectivos, divididos en semestres y los alumnos, para graduarse, tienen que cumplir una carga horaria mínima de 3210 horas en total. En el penúltimo año de la carrera los estudiantes tienen que participar de un “estagio” (prácticas), en el que, obligatoriamente, imparten clases de lengua española a los alumnos de la secundaria en las escuelas estatales.

Durante este período, algunos profesores observan la labor de estos futuros profesionales de la enseñanza y los evalúan. En el último año, los alumnos presentan una memoria de fin de curso, donde los temas elegidos se relacionan con la enseñanza de la lengua española y su literatura.

4.4.3. Competencia de los licenciados

El perfil de los graduados en letras se configura a partir de su capacidad para utilizar los recursos de la lengua oral y escrita, de articular la expresión lingüística y literaria, profundizando en los recursos expresivos del lenguaje. Teniendo en cuenta estos propósitos, se estructuró el proyecto pedagógico del curso de grado de Letras para posibilitar al estudiante el ingreso en el mundo del trabajo. El graduado debería cumplir con las siguientes competencias³⁷:

1. Capacidad de organización, expresión y comunicación del pensamiento en situaciones formales y en lengua culta;
2. Dominio teórico y descriptivo de los componentes fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático de la lengua objeto;
3. Dominio de diferentes nociones gramaticales y (re)conocimiento de las variedades lingüísticas existentes, así como los varios niveles de registros de lenguaje;
4. Capacidad para analizar, describir y explicar, diacrónica y sincrónicamente, la estructura y el funcionamiento de una lengua, en particular, el idioma objeto de la carrera;
5. Capacidad de comprender los hechos de la lengua y de promover investigaciones de la lengua y el lenguaje, incluyendo problemas de enseñanza de la lengua materna, a través de diferentes teorías;
6. Capacidad de analizar críticamente las diferentes teorías que fundamentan las investigaciones de la lengua y el lenguaje;
7. Dominio activo y crítico de un repertorio representativo de la literatura en lengua española;
8. Dominio del conocimiento histórico y teórico necesarios para reflexionar sobre las condiciones en las que la lengua escrita se torna literatura;
9. Capacidad de operar, como profesor, investigador, traductor y consultor, con las diferentes manifestaciones lingüísticas;
10. Capacidad para desempeñar papel de multiplicador, formando lectores críticos, intérpretes y productores de textos de diferentes géneros y

³⁷ Tomado de los documentos normativos de la UERN.

registros lingüísticos y fomentando el desarrollo de habilidades lingüísticas, culturales y estéticas.

4.4.3.1. Campo de actuación de los licenciados

Los alumnos graduados en la licenciatura en Lengua y Literatura Española están capacitados para trabajar en:

- a) Instituciones de enseñanza de nivel fundamental³⁸, mediano y superior;
- b) Editoriales, empresas periodísticas y de publicidad;
- c) Consultoría y revisión lingüística y
- d) Centros de investigación y representaciones diplomáticas.

4.4.3.2. Atribuciones del profesional graduado

- a) Desarrollar investigaciones;
- b) Ejercer la enseñanza en los tres niveles;
- c) Prestar servicios de consultoría y de revisión lingüística y
- d) Realizar traducciones.

4.5. MATERIAL DIDÁCTICO, METODOLOGÍA Y SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA CARRERA EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA

4.5.1. Material didáctico

El método utilizado en esta carrera para el desarrollo de las clases se compone de un libro didáctico titulado *Sueña*, el cual posee cuatro niveles: inicial, intermedio, avanzado y superior. Este método se compone de un libro para el alumno y su respectivo cuaderno de ejercicios, como también el libro del profesor, cassette y CD.

Cada libro está constituido por diez lecciones, ordenadas en: gramática (normas y reglas), escritura, léxico, conversación y fonética. Al final de cada apartado se encuentra la sección cultural en que recogen diversas nociones culturales.

El libro del profesor le permite desarrollar actividades que componen las

³⁸ Este nivel de enseñanza corresponde a la primaria en España.

secciones del libro, además facilita las explicaciones necesarias para conocer el funcionamiento de los ejercicios propuestos, sus soluciones y la transcripción. También presenta una propuesta metodológica que posibilita el trabajo de las cuatro destrezas en clase.

Algunos docentes complementan sus clases con textos extras obtenidos de revistas, periódicos e internet. Para profundizar en la gramática, los mismos utilizan la *Gramática de la lengua española* (Alarcos Llorach, 2002), *Gramática didáctica del español* (Gómez Torrego, 2007), *Gramática comunicativa del español: de la lengua a la idea* (Matte Bonn, 1995) y *Uso de la gramática española* (Castro Viudez, 1996).

4.5.2. Metodología utilizada en las clases

Los profesores que imparten clases en esta carrera utilizan el enfoque comunicativo, desarrollando las cuatro destrezas básicas, ya que, según ellos, facilita el aprendizaje de la lengua y los alumnos se sienten más motivados para aprender. Los maestros no hacen uso de la lengua portuguesa, solo en casos estrictamente necesarios. Cada profesor dispone de una hora y media por encuentro.

4.5.3. Sistema de evaluación docente de la carrera

Las asignaturas de la carrera en lengua española de la UERN tienen una carga horaria de 60 horas semestrales. Cada 20 horas los alumnos participan de un examen escrito. Esta evaluación tiene el objetivo de comprobar la habilidad del alumno a partir de las cuatro destrezas. Al final del semestre, los alumnos elaboran una composición escrita y participan también de una prueba oral, en la que cada profesor señala sus propios criterios de evaluación.

4.6. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.6.1. Elaboración de los textos y tiempo de realización

Nuestro estudio empírico se centra fundamentalmente en el corpus escrito. Para elaborar los textos, todos los alumnos recibieron orientaciones e instrucciones de este investigador, tanto para la redacción de los textos, como para la entrevista. Les

aclaremos los objetivos generales de nuestra investigación que es conocer las dificultades que poseen los alumnos de dos niveles de la UERN de la Licenciatura en Lengua y Literatura Española, en las estructuras verbales y discursivas, a través de análisis cualitativo y cuantitativo.

También les explicamos que se trataba de una investigación para una tesis y no de una evaluación para su calificación. No les hemos impuesto criterios estructurales en cuanto a la elaboración del texto, como por ejemplo, la cantidad de líneas. Les propusimos a los alumnos el uso del registro informal de la lengua, para que no hubiese tanta disparidad entre los niveles lingüísticos de los dos niveles.

El trabajo fue realizado en horario fuera de clase, durante una hora y media. No estaba permitido el uso de diccionario, pues queríamos observar la actitud de estos alumnos ante las dificultades (gramaticales, de léxico, etc.) que poseían en el uso de la lengua española y qué estrategias empleaban para solucionar posibles problemas a la hora de expresarse en la lengua meta.

Tras haber redactado los textos, los alumnos entregaron directamente sus composiciones a este investigador.

4.6.2. La entrevista

La entrevista fue la segunda parte de nuestro trabajo. Después de la redacción, se realizó una entrevista escrita con los mismos alumnos. Para el desarrollo de esta etapa, los alumnos tuvieron una hora para responder, de forma escrita, a preguntas sobre diversos temas. Además de conocer el perfil personal del alumno, a través de la entrevista, también se pretendía conocer la relación del alumno con la lengua española. Para lograr este objetivo los alumnos contestaron preguntas referentes a:

- a) la experiencia que habían tenido con esta lengua antes de ingresar en la carrera;
- b) su interés en la carrera de lengua española;
- c) la importancia que, según su opinión, tiene la lengua española en la actualidad;
- d) la importancia de la lengua española en su vida personal y profesional.

También, con esta entrevista, buscamos saber de los alumnos:

- a) el concepto de error que tienen;
- b) en qué estructura creen cometer más errores;
- c) qué proponen para reducir los errores encontrados en textos escritos;
- d) si la similitud entre el portugués y el español facilita o dificulta el proceso de aprendizaje del español;
- e) en qué fase del proceso de aprendizaje es positiva esa similitud entre las dos lenguas;
- f) por qué creen que se cometen errores.

Se interrogó a los alumnos con el propósito de saber qué concepción tienen del error y qué opinan acerca de la similitud entre el portugués y el español en el proceso de aprendizaje.

Luego, con los análisis de los textos escritos redactados por los alumnos, investigaremos y contrastaremos los resultados de estos análisis para saber si realmente corresponden con las concepciones descritas por ellos.

4.7. METODOLOGÍA EMPLEADA EN NUESTRA INVESTIGACIÓN: EL ANÁLISIS DE ERRORES

Nuestra investigación se basa en el análisis de errores de la interlengua de estudiantes brasileños aprendices de español. Este estudio empírico tiene como objeto principal, además de conocer en profundidad el perfil lingüístico de los alumnos, saber la evolución de los errores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español. En el siguiente apartado presentaremos una descripción detallada de los criterios y taxonomías adoptadas para lograr los datos y su análisis.

4.7.1. Elección de los criterios

Los criterios empleados para las investigaciones de análisis de errores son utilizados para reconocer y clasificar los errores que cometen los alumnos. Son numerosos los criterios elaborados por distintos estudiosos que a lo largo del tiempo han sufrido adaptaciones a partir de los cimientos ya establecidos por Corder. Tras haber elegido el corpus para el estudio empírico, determinaremos los criterios que serán las

bases de nuestro análisis. Sin embargo, esta elección no es tarea fácil, pues el análisis de errores plantea los siguientes problemas:

1. Confusión en los aspectos descriptivos y explicativos de las investigaciones;
2. Falta de precisión y de especificación en la definición de las categorías de errores;
3. Uso inapropiado de clasificaciones simplistas para explicar los errores.

Establecer los criterios para describir y clasificar las estructuras desviadas de la norma es una dificultad que también hemos enfrentado. Así, para lograr nuestros objetivos y dar mayor fiabilidad a nuestro estudio empírico, hemos seguido los criterios gramatical y pragmático-comunicativo. Nos hemos apoyado también en los criterios: lingüístico, etiológico y pedagógico.

Estos criterios resultan más específicos para alcanzar los objetivos propuestos al principio de nuestro estudio, puesto que deseamos investigar:

1. Qué estructuras verbales y discursivas se ven afectadas por el error en la producción textual de los alumnos;
2. Cuáles son las causas de las producciones erróneas;
3. Qué errores son causados por interferencia de la lengua materna y otras lenguas que el estudiante haya aprendido anteriormente;
4. Qué dificultades poseen los alumnos en cuanto al reconocimiento y uso de las reglas de la lengua extranjera que se está estudiando.
5. Qué errores predominan en los niveles intermedio y superior;

4.7.2. Elección de las taxonomías

En el criterio gramatical analizaremos las siguientes taxonomías:

- a) errores morfológicos;
- b) errores sintácticos

En el criterio pragmático-comunicativo analizaremos:

- a) el empleo de los marcadores discursivos.

En el criterio lingüístico analizaremos las siguientes taxonomías:

- b) los errores por adición innecesaria;
- c) los errores por omisión de elementos necesarios;

En el criterio etiológico analizaremos las siguientes taxonomías:

- a) errores interlingüísticos;
- b) errores intralingüísticos.

En el criterio pedagógico analizaremos las siguientes taxonomías:

- a) los errores colectivos
transitorio (errores de desarrollo)
permanente – fosilizable

4.7.3. Delimitación de la norma de referencia

En las redacciones de los alumnos hemos respetado las dos variantes del español, tanto la peninsular como la americana. Pues, en general, los informantes brasileños suelen tener influencia de la variante americana por cuestiones geográficas y por influencia de los profesores que suelen tener más contacto con esta variante. Para ello hemos utilizado, entre otras, fuentes oficiales pertenecientes a la Real Academia Española: *La Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), *Ortografía* (1999), *Diccionario* (1992), el *Esbozo* (1973), *El diccionario de términos claves de ELE*, el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005), *Vademecum del verbo español*, 2002 (Gomis y Segura), *Gramática de la lengua española*, 1994 (Alarcos Llorach), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1999 (dirigida por Bosque y Demonte). Para los análisis discursivos hemos utilizado la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), *Marcadores del discurso*, 2006 (Portolés) y *Enlaces extraoracionales*,

1987 (Fuentes Rodríguez).

El material utilizado en lengua portuguesa para consultas ha sido, entre otros, la *Nova Gramática do português contemporâneo*, 2005 (Cunha y Cintra), *Moderna Gramática Portuguesa*, 1997 (Bechara), *Gramática metódica da língua portuguesa*, 1999 (Mendes de Almeida), *Gramática portuguesa*, 1971 (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz), además de tratados de la gramática española y portuguesa.

Sabemos que la identificación y la clasificación de los errores no es tarea fácil, ya que hay errores cuya identificación es más inmediata con respecto a otros de identificación lenta. Asimismo, debemos mencionar las dificultades en la elección del criterio más adecuado para nuestros propósitos en lo que se refiere a la definición de error.

A pesar de estas limitaciones, creemos que el AE es, sin lugar a dudas, un modelo que puede ayudarnos a revelar y analizar las áreas de dificultades que poseen los alumnos durante el aprendizaje de una lengua extranjera. De igual manera, nos permite intervenir en este proceso de forma adecuada en las diferentes situaciones del aprendizaje.

PARTE II

ANÁLISIS DE LOS ERRORES (NIVELES INTERMEDIO Y SUPERIOR) Y SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LAS ESTRUCTURAS VERBALES/NIVEL INTERMEDIO

Las estructuras verbales de los dos idiomas objeto de estudio, el portugués y el español, suelen ser los grandes responsables e la mayoría de las desviaciones en los estudios en que estos idiomas entran en contraste. Esto ocurre porque los alumnos suelen emplear como estrategia, paralelismos entre las estructuras similares y diferentes de los dos idiomas, con la intención de construir oraciones que puedan acercarse más a la forma correcta.

Evidentemente, el portugués y el español comparten estructuras similares, sin embargo, también poseen estructuras diferentes. Los análisis que presentamos a continuación, tienen el propósito de exponer las desviaciones encontradas en las formas verbales producidas por los alumnos brasileños, aprendices de la lengua española, relacionadas con los aspectos morfosintácticos. También pretendemos describir los errores más comunes encontrados en los textos y explicar las razones por las que ocurren tales errores.

Los aspectos verbales que nos disponemos a analizar en esta investigación conciernen a las estructuras más relevantes -y al mismo tiempo las más repetidas- detectadas en nuestro estudio realizado para la obtención del grado de Salamanca. En esta tesis, proponemos profundizar los análisis, contrastando dos niveles. Las estructuras son las siguientes:

1. Concordancia entre los sujetos del discurso y las formas verbales;
2. Verbos con irregularidades en la raíz;
3. Errores en los tiempos y modos verbales;

4. Empleo de los verbos *haber* y *tener*;
5. Empleo del verbo *gustar*;
6. Régimen verbal;
7. Formas impersonales de los verbos: *el gerundio*;
8. Uso de los clíticos y las formas no personales.

Además, también hemos optado por analizar algunos aspectos que se organizan en torno a los verbos, los cuales conciernen a aspectos formales:

1. Empleo del pronombre personal *yo*;
2. Empleo de los pronombres personales: los sujetos coordinados.

5.1. CONCORDANCIA ENTRE LOS SUJETOS DEL DISCURSO Y LAS FORMAS VERBALES

Las descripciones de los errores que señalaremos a continuación corresponden a la falta de concordancia entre los pronombres de sujeto (o pronombres personales) y las formas verbales. A través de los pronombres de sujeto podemos identificar a las personas y el papel que éstas desempeñan en el acto discursivo.

Según Cunha (1978: 339) “A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na CONCORDÂNCIA, isto é, na variabilidade do verbo para conforma-se ao número e à pessoa do sujeito”. Y agrega que “A CONCORDÂNCIA evita a repetição do sujeito, que pode ser indicado pela flexão verbal a ele ajustada”.

Por otro lado, el *Esbozo* de la RAE (1973: 386) afirma que la concordancia en la lengua española “es la igualdad de género y número entre adjetivo o artículo y sustantivo, y la igualdad de número y persona entre el verbo y su sujeto”. Aclarando el concepto de persona, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1162-65), menciona que “este término se utiliza con varios sentidos. Como en la lengua común, se usa *persona* en la gramática por oposición a *cosa* o a *animal*, como en *La preposición a precede en español a los complementos directos de persona*”. Atendiendo a los rasgos de persona, esta gramática divide los pronombres³⁹ en tres grupos:

³⁹ Según la Nueva gramática de la lengua española (2009: 1166), se han documentado algunas variantes morfológicas de estos pronombres. En el habla rural de algunas regiones de Chile, Argentina, Uruguay y

1. **Pronombres de primera persona:** *yo, mí, conmigo, nosotros, nosotras, nos.*
2. **Pronombres de segunda persona:** *tú, vos, ti, te, vosotros, vosotras, os, usted, ustedes.*
3. **Pronombres de tercera persona:** *él, ellos, ella, ellas, ello, le, les, la, las, lo, los, se, sí, consigo.*

Además añade que los pronombres personales “se caracterizan por designar a los participantes en el discurso, sean estos quienes fueren” y “son personales porque poseen rasgos de persona, que se manifiestan en la concordancia y también rasgos de género, que permiten la concordancia con adjetivos y participios (\emptyset ...*contentas*)”.

Los pronombres personales poseen en portugués las mismas características y funciones descritas en la lengua española. En ambas lenguas, con las desinencias verbales se puede distinguir los sujetos, sin que haya la presencia del pronombre personal. Sin embargo, hace falta aclarar algunos usos particulares de los pronombres personales en portugués. Se trata de los pronombres de tratamiento de 2ª persona, *tu* y *você*. En el portugués europeo el pronombre *tu* es empleado como forma familiar (de intimidad) sin embargo, su uso se ha extendido, como plantean Cunha y Cintra (2005: 293):

“O seu emprego tem-se alargado, nos últimos tempos, entre colegas de estudo ou da mesma profissão, entre membros de um partido político ou até, em certas famílias, de filhos para pais, tendendo a ultrapassar os limites da intimidade propriamente dita, em consonância com uma intenção igualitária ou, simplesmente, aproximativa”.

Por otro lado, en el portugués brasileño, el uso de *tu* se restringe al extremo sur del país y a algunos puntos de la región norte. En casi todas las demás zonas el *tu* fue sustituido por *você* como forma de intimidad. *Você* también se emplea, además de forma de intimidad, como pronombre de tratamiento de igual a igual o de superior a inferior. Sin embargo, específicamente el valor de tratamiento de igualdad, a pesar de la extensión en el empleo del pronombre *você*, no se nota todavía en el portugués europeo (Cunha y Cintra, 1991: 295).

En español, para tener una visión de conjunto de los usos de las formas de tratamiento deben considerarse las diferencias existentes en el uso concreto de las

varios países centroamericanos se usa ocasionalmente la forma incorrecta *losotros* por nosotros.

mismas, es decir, en la pragmática de los pronombres de tratamiento. Fontanella de Weinber (1999: 1414) se basa primordialmente en la oposición en el uso entre el pronombre de tratamiento formal (*usted*) y el informal (*tú/vos*)⁴⁰. Según esta investigadora, la oposición entre los tratamientos de confianza y de respeto constituye un fenómeno ampliamente extendido entre las lenguas europeas y ha sido extensamente estudiada a partir de los postulados de Brown y Gilman (1960). Éstos distinguen dos ejes fundamentales en el uso de los diferentes tratamientos: a) el eje del poder, que se manifiesta en los tratamientos asimétricos en los que un hablante recibe *usted* y su interlocutor, *tú* o *vos*, manifestándose de tal modo las diferencias de poder o estatus. Esto ocurre por diversas razones – edad, relación familiar, relación de trabajo, situación social, etc.- existente entre ambos; y b) el eje de la solidaridad, en el que existe una relación simétrica, donde los interlocutores se intercambian *usted* o *tú/vos* en forma recíproca. De acuerdo a este esquema, la relación es de poder cuando se maneja en el eje vertical, mientras que es de solidaridad, en el eje horizontal, ya se trate de solidaridad formal (*usted – usted*) o de solidaridad informal (*tú/vos – tú/vos*).

Brown y Gilman (1960, *apud* Weinberg, 1999: 1415) postulan que históricamente en las lenguas europeas se ha ido produciendo un cambio desde el predominio de relaciones asimétricas hacia un predominio de relaciones simétricas y aún dentro de estas últimas se ha ido pasando, en muchos casos, de relaciones recíprocas formales hacia relaciones recíprocas informales.

La *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1250) define el tratamiento simétrico como “el que se da a alguien y se recibe de ese mismo individuo y suele coincidir con el trato entre iguales”, mientras que el trato asimétrico lo define como “el uso de formas de respeto”⁴¹ (*usted*) con alguien de quien se recibe trato de confianza (*tú*,

⁴⁰ Según la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1251) “el pronombre *tú* constituía la forma normal de trato en latín para dirigirse a un solo individuo: para dirigirse a varios se usaba *vos*. En la actualidad, el pronombre *tú* es la forma no marcada que designa el trato de confianza en español, aunque *vos* ocupa su lugar en muchas zonas. En español medieval se usaba generalmente *vos* para el trato entre iguales, mientras que se reservaba la forma *tú* para dirigirse a los inferiores, salvo que existiera gran confianza entre los interlocutores. En general, el tuteo recíproco era infrecuente en el español clásico, excepto en las situaciones de gran proximidad afectiva. A lo largo del Quijote, su protagonista alterna el trato de *tú* y el de *vos* con Sancho, pero siempre recibe como respuesta: *vuesa merced*. Con el reajuste de las formas de tratamiento que tuvo lugar en español en los siglos XVI y XVII, quedó el pronombre *tú* para el trato de confianza, en contraste con *usted*, que representa la forma característica del trato de respeto. La extensión del uso de *tú* a las situaciones en las que tradicionalmente se usaba *usted* es el rasgo más característico de la evolución de estos dos pronombres a lo largo del siglo XX”.

⁴¹ Para la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1250), la distinción tradicional entre TRATO DE CONFIANZA o de FAMILIARIDAD y TRATO DE RESPETO “se sigue considerando apropiada en lo fundamental, aunque se ha señalado repetidamente que los conceptos de confianza y respeto no son

vos) – suele estar condicionado por la edad o por la jerarquía y es muy variable en el mundo hispánico, no sólo en función de las conversaciones culturales de cada país, sino también de las situaciones formales o informales que pueden presentarse”.

En el análisis llevado a cabo en los textos hemos observado que los alumnos cometen faltas a la hora de producir sus ideas. Muchos de los errores encontrados se deben a la influencia de la lengua materna, producidos por las diferencias semánticas y morfosintácticas entre las formas pronominales y verbales de las dos lenguas en contraste.

Los errores más graves corresponden a la elección errónea que realizan los alumnos, en la que no concuerdan la persona verbal y la pronominal. En muchos casos encontrados en el corpus, nos resulta difícil justificar si el error se debe a la morfología verbal, o al uso de los pronombres. Teniendo en cuenta las características mencionadas, hemos dividido las desviaciones encontradas de la siguiente manera:

1. Empleo de la conjugación verbal de la 2ª persona por la 3ª persona del singular;
2. Concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1ª persona del plural;
3. Empleo de la conjugación verbal de la 3ª persona por la 1ª persona del singular;
4. Confusión entre la 3ª persona del singular y la 3ª del plural;
5. Casos particulares;
6. Otros paradigmas.

5.1.1. Empleo de la conjugación verbal de la 2ª persona⁴² en sustitución de la 3ª persona del singular

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Mas la misma es muy peligosa, <i>tiene</i> s personas ruins que rouba...” (t.19, l. 5-6).	...tiene...
“...yo viajo para la caicó para fiesta de Santana. Esse año <i>fuiste</i> ótimo, pasei 5 dias	...fue...

siempre adecuados si se aplican características del llamado TRATO DE CONFIANZA (tú, vos) en situaciones en las que el que habla no conoce personalmente a su interlocutor, por lo que no parece que pueda tener confianza con él. Se deduce de ello que el concepto de FAMILIARIDAD (en sentido técnico) sea más apropiado en ciertas ocasiones que el de CONFIANZA”.

⁴² Aunque en español es posible utilizar la forma de la 2ª persona de sujeto indeterminado, los errores de concordancia en la 2ª persona que se presentan en el cuadro, no se refieren a esta peculiaridad.

lá...” (t. 29, l. 1-2).	
“Mi casa no va a ser grande, yo prefiero las menores porque <i>eres</i> solamente para mi y mi novio...” (t. 58, l. 3-4).	...es...
“La casa <i>tiene</i> s dos dormitorios con cuarto de baño y un aseo” (t. 58, l. 7).	...tiene...
“La tele es un divertimento para algunas personas mas para muchos no passa del una coisa muy ruim pois <i>tiene</i> s canais que no passam una mensage boa” (t. 71, l. 1-2).	...tiene...
“La tele <i>tiene</i> s pontos positivos y negativos como por ejemplo: na tele <i>tiene</i> s canais que passa educacion como lo futura, CNN e etc...” (t. 71, l. 3-4).	...tiene... ...tiene...
“Por la mañana skunk <i>tiene</i> s mucha energia...” (t. 78, l. 3).	...tiene...
“Paco <i>tiene</i> s costumbre por las noches...” (t. 80, l. 6).	...tiene...
“Él ya <i>sabes</i> que tiene que hacer” (t. 82, l. 7).	...sabe...

En portugués como en español, las desinencias verbales evidencian los sujetos del discurso. Sin embargo, estos ejemplos muestran la ausencia de concordancia entre el sujeto y el verbo. Es posible que los alumnos no hayan memorizado las formas conjugadas e intenten expresarse en la lengua extranjera empleando conjugaciones que creen más adecuadas a las frases.

También hemos encontrado casos⁴³ en los que la situación es invertida, en la que los alumnos emplean la 3ª persona en situaciones que deberían emplear la 2ª:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “Espero que no <i>se importe</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] con los vecinos azen muy ruido” (t. 102, l. 5).	...te importes...
2. “Bueno espero que <i>sea</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] bien venido” (t. 102, l. 11).	...seas...
3. “Espero que <i>sea</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] feliz en Salamanca” (t. 104, l. 2).	...seas...
4. “Tu habitación ya lo <i>sabe</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] cual es...” (t. 109, l. 1).	...sabes...

⁴³ Hay que resaltar que en todos los casos presentados en el cuadro, el sujeto se refiere a *tú*.

10).	
5. “Te escribo porque el día 21, el día que <i>llega...</i> ” (t. 114, l. 1).	...llegas...
6. “...si <i>quiere</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] comprar algo comer en uno supermercado no final de la calle” (t.118, l. 5-6).	...quieres...

Algunas de estas frases en las que los alumnos cambian la 3ª persona en situaciones que deberían emplear la 2ª, muestran claramente la influencia que ejerce la lengua materna en situaciones que evidencian desconocimiento o incertidumbre de la lengua española. En las frases presentadas en el cuadro se nota claramente la presencia implícita del pronombre *você*, mucho más empleado en el portugués americano que el pronombre *tu*. Aunque se refiere a la segunda persona, los verbos que concuerdan con este pronombre, se flexionan como si tratara de una tercera persona.

Todas estas dudas que enfrentan los alumnos ocurren, probablemente, porque aunque estén en el nivel intermedio, todavía no han fijado correctamente las desinencias verbales correspondientes a las personas. Por ello, recurren a la lengua materna provocando errores interlingüísticos.

Otros ejemplos de errores relacionados con la concordancia sujeto-verbo, encontramos a continuación:

5.1.2. Concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1ª persona del plural

Escritura de lo alumnos	Formas correctas
“... conhecemos varios lugares que ainda nós não <i>conhecia...</i> ” (t. 14, l. 4).	...conocíamos...
“...o povo no qué que nosotros <i>carregue nada</i> ” (t. 27, l. 2-3).	...carguemos...
“Yo y meus hermanos <i>se levantava</i> a las cinco de la mañana...” (t. 31, l. 8-9).	...nos levantábamos...
“...la recepcionista <i>dijó</i> que hiciéramos otra reserva que estava sobrando dos habitaciones, lo que nosotros <i>necesitava</i> ” (t. 56, l. 6-7).	...estaban... ...necesitábamos...
“Tele es una das coisas mucho boa que <i>se divertimos...</i> ” (t. 64, l. 1).	...nos divertimos...

La falta de concordancia entre el verbo y el sujeto en estos ejemplos quizás se deba a la interferencia del portugués, ya que los alumnos hayan optado por el empleo del pronombre *a gente*, muy usado en las estructuras informales tanto escritas como orales, en vez de *nós* (nosotros).

El pronombre *a gente* es muy usual en el portugués cotidiano de Brasil y suele ser sustituido por *nós* (nosotros), como ejemplifican Cunha y Cintra (2005: 298) tomando como ejemplo las siguientes frases:

Houve um momento entre nós

*Em que **a gente** não falou.*

(Fernando Pessoa, QGP, n° 270)

Não culpes mais o Braganças, compadre! A gente só queria gastar um bocadito do dinheiro.

(Fernando Namora, TJ, 165)

Você não calcula o que é a gente ser perseguida pelos homens. Todos me olham como se quisesses devorar-me.

(Ciro dos Anjos, DR, 41)

Como se observa en las frases citadas, el verbo siempre se utiliza en la 3ª persona del singular. Lo mismo ocurre con otras expresiones sustantivas que representan la 1ª persona del singular, como ocurre con la expresión brasileña *o degas*:

*Então, adeus. Mande cá **no degas**...*

(Jorge Amado, MM, 101)

*Não sendo pexote, e soltando arame, que vida supima, a **do degas**!*

(Carlos Drummond de Andrade, CJB, 69)

Por tanto, podemos concluir que los estudiantes inseguros de las desinencias e incluso por desconocimiento de las formas correctas en español, transfieren la conjugación verbal de la lengua portuguesa.

5.1.3. Empleo de la conjugación verbal de la 3ª persona en sustitución de la 1ª persona del singular

Escritura de lo alumnos	Formas correctas
“Quando foi no dia seguinte <i>foi</i> ⁴⁴ conocer a ciudad de Fortaleza” (t. 13, l. 4-5).	...fui...
“Bueno me <i>fue</i> [refiriéndose a la 1ª pers.sing.] a esa aventura” (t. 41, l. 8).	...fui...
“Pues <i>tuvo</i> [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] en todo viaje una buena vista del cenario...” (t. 50, l. 6-7).	...tuve...
“Yo <i>tiene</i> que estudiar mucho...” (t. 51, l. 4-5).	...tengo...
“Venía del Terminal 5 y me <i>fue</i> [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] a la cafetería cuando miré ya no la tenía” (t. 97, l. 2).	...fui...
“No lo sé que pasado, yo <i>estubo</i> [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] con la tarjeta con el número de control de las maletas” (t. 99, l. 5).	...estuve...
“Yo trabajo con relaciones públicas e <i>recorre</i> vasos en tiempo de descanso...” (t. 119, l. 8-9).	...recojo...
“Yo <i>ha venido</i> para Salamanca hacer pós-grado...” (t. 123, l. 4).	...he venido...

Estos ejemplos muestran desconocimiento o inseguridad de los alumnos en lo que se refiere a la conjugación de las formas verbales en la lengua española. Por estas razones, al intentar de expresarse en la lengua meta, utilizan la forma verbal que más se aproxima a las formas gramaticalmente correctas. También se evidencian casos en los que ocurre la situación inversa: estudiantes utilizan las formas de 1ª persona, refiriéndose a 3ª persona, como por ejemplo:

⁴⁴ Como se observa en esta frase, el alumno traslada de su lengua materna la conjugación del verbo ir del pretérito perfecto simple. La primera conjugación, *foi*, se refiere a la 3ª persona (fue), mientras que la segunda conjugación se refiere a la 1ª persona, *fui*.

Escritura de lo alumnos	Formas correctas
1. “El més pasado ella <i>estuve</i> de vacaciones y <i>hice</i> un viaje para Brasil donde se quedó quince días...” (t. 53, l. 3-4)	...estuvo... ...hizo...
2. “Ella gustó mucho de esta viaje, pues <i>tuve</i> la oportunidad de conocer un país maraviloso y encantador como el Brasil” (t. 53, l. 8-9).	...tuvo...
3. “La viagen que mas me gustó, <i>fui</i> quando viajamos con mi familia...” (t. 57, l. 1).	...fue...
“El desembarque <i>fui</i> muy lioso, porque tenia 5 maletas y solamente llegaron 4 maletas” (t. 103, l. 1-2).	...fue...

Es evidente que los alumnos han utilizado la conjugación de las formas aproximadas de su lengua materna. Por ejemplo, en la frase 1, se observa una aproximación de *estuve* con *esteye*, forma portuguesa para la 3ª persona de singular. Lo mismo ocurre en la segunda frase donde se reconoce una aproximación de *tuve* por *teve*. Por otro lado, en la frase 3, probablemente por falta de atención, el alumno busca la concordancia de *fui* como si se refiriera a yo y no a ‘el viaje’. También se puede pensar que el alumno intenta iniciar una nueva oración en primera persona (ya que separa las oraciones con la coma), sin darse cuenta de que las oraciones son dependientes, aunque el alumno intente separarlas con una coma inexistente.

Estos errores demuestran la falta de asimilación tardía, por parte de los aprendices, de las nuevas estructuras morfológicas de la lengua española. Asimismo, en estos ejemplos se observa que los alumnos prefieren arriesgarse en la lengua en estudio, porque no recurren a su lengua materna, ya que existen formas muy similares a la lengua portuguesa y así se hubieran evitado algunos de los errores.

Por lo tanto, los errores señalados pueden ser considerados intralingüísticos, ya que muestran la dificultad que poseen los alumnos en el uso de las formas de la lengua extranjera.

5.1.4. Confusión entre la 3ª persona del singular y la 3ª del plural

Los siguientes ejemplos señalan la dificultad de los alumnos para identificar el sujeto de la oración y así conjugar el verbo correctamente:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“... también en las mentes possuidas de lo chicos nuevos que <i>assisti</i> na teve o que nó pueden” (t. 66, 5-6).	...asisten...
“... pois os jovens <i>aprende</i> a usar drogas...” (t. 69, l. 5).	...aprenden...
“...pois pasa programas educativos que <i>serve</i> para los niños da casa...” (t. 76, l. 2-3).	...sirven...
“Bueno los electrodomesticos <i>es</i> muy facil de usar...” (t. 102, l. 7).	...son...

Estos errores se deben a la distracción de los alumnos, quienes no han identificado el sujeto de la oración. Para Corder (1967: 70) esos errores serían del tipo no sistemático. Así, afirmar que si los hablantes de una lengua nativa cometen ‘deslices’, los alumnos de LE que hablen en su LM o en la LE que aprenden, también los cometerán.

Corder considera a estos errores “artefactos accidentales de la actuación lingüística y no reflejan problemas de conocimiento de lengua”. Afirma que ocurren por lapsos de memoria o atención, por el cansancio físico o mental o se deben a estados psicológicos alterados. Por lo tanto, de acuerdo con la definición de error, podríamos clasificar estos ejemplos como faltas, ya que corresponden a problemas de actuación y no de competencia.

También se evidencian situaciones en las que se produce un mecanismo inverso:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “La plaza de garaje <i>son</i> para dos coches” (t. 58, l. 10-11).	...es...
2. “...porque el horario de las clases <i>son</i> en lo mismo momento que mi clases del segundo cuatrimestre...” (t. 77, l. 1-2).	...es...
3. “...y el nivel de las clases <i>son</i> un poquito arriba de las otras” (t. 81, l. 4-5).	...es...

En estos ejemplos, resulta claro que el problema radica en que los alumnos se equivocan flexionando el verbo con el sujeto de la oración erróneo. En las frases del cuadro precedente, los verbos están flexionados erróneamente: en la frase 1, el alumno

busca la concordancia del verbo ‘son’ refiriéndose a ‘coches’, como si éste fuera el sujeto de la oración. Sin embargo, el sujeto de la oración es ‘la plaza de garaje’, 3ª persona de singular. Por lo tanto, la concordancia correcta es la forma de 3ª persona de singular: *es*.

En la frase 2, el sujeto es ‘horario’, por lo tanto, la forma conjugada del verbo para este sujeto corresponde a *es*, sin embargo el alumno flexiona el verbo *ser* en la 3ª persona, como si el sujeto fuera *las clases*.

En cuanto a la frase 3, el alumno conjuga el verbo *ser* como si el sujeto que corresponde al verbo, fuera *las clases*, sin embargo, vemos que el sujeto es ‘el nivel de las clases’, tercera persona de singular y que por tanto, la conjugación adecuada del verbo *ser* corresponde a *es*.

5.1.5. Casos particulares

A continuación, citaremos otros casos que revelan la confusión de los alumnos en cuanto a la conjugación de 3ª persona. Estos errores se producen porque los alumnos no logran identificar a qué sujeto se refiere el verbo:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “...pero las personas que tambien vienen no autobus fazen mucho barolho e no me <i>deixa</i> concentrarme” (t. 51, l. 2-3).	...dejan...
2. “Los vecinos – no conozco todos, pero me <i>parece</i> buenas gentes son muy amables y simpáticos” (t. 100, l. 7-8).	...parecen...

En la primera frase la forma verbal *deixa* (que en español corresponde a ‘deja’), se refiere al sujeto ‘personas’, pues son ‘las personas’ que no le ‘dejan’ concentrarse. Sin embargo, el alumno conjuga el verbo en la tercera persona de singular. Probablemente, esto se debe a la distancia que se encuentra el sujeto ‘las personas’ del verbo *dejar* y el alumno busca un sustantivo más cercano, en este caso concuerda con ‘barolho’ (barullo). Aquí se produce un cambio de tópico.

En la frase 2 se reconocen las mismas razones para el error que en la primera frase. En: ‘los vecinos...me parece’, el verbo *parecer* debe concordar con el sujeto, que en este caso es ‘vecinos’. Con respecto a este verbo, la versión electrónica del *Diccionario Panhispánico de Dudas*, segunda acepción, afirma que el verbo *parecer*

(se), “en forma no pronominal, *parecer*, se conjuga en todas las personas cuando significa ‘tener determinada apariencia, o dar la impresión de ser o estar de una determinada manera’. En este caso el complemento de *parecer* puede ser, bien un sustantivo, un pronombre o un adjetivo, bien un infinitivo”. La confusión se debe a que el alumno conjuga el verbo *parecer* y lo hace concordar con ‘me’, complemento indirecto que denota más bien opinión, que mera percepción (*Diccionario panhispánico de dudas*), produciendo confusión en la concordancia verbal. Por tanto, la forma correcta para esta conjugación verbal es *parecen*.

Este desvío se produce por las estructuras inexistentes, o poco empleadas, en la lengua materna de los alumnos. Este tipo de error también evidencia la voluntad del alumno de usar correctamente la lengua española. Pues, en esta situación, en el portugués de Brasil no se emplearía el pronombre *me*, y la construcción de la frase sería: “*Os vizinhos parecem...*”.

En los siguientes ejemplos extraídos de los textos, observamos errores en la conjugación de los verbos en 3ª persona. Estos errores ocurren por la confusión de los alumnos en el reconocimiento del sujeto debido al orden alterado sujeto + verbo, estructura común en las lenguas latinas:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “...la recepcionista dijo que hiciéramos otra reserva que <i>estava</i> sobrando dos habitaciones...” (t. 56, l. 6-7).	...estaban...
2. “...e en esa semana <i>empeça</i> las clases de graduación e yo voy ayudalo...” (t. 123, l. 10-11).	...empiezan...

En el primer ejemplo, observamos que el orden de los elementos oracionales ha sufrido alteraciones. Con respecto a este tema, el *Esbozo de la RAE* (1973: 395), “el hablante tiende a anteponer el elemento que por cualquier motivo estima como más interesante”. En este ejemplo el alumno busca realzar, en primer término, el tema de que *sobran dos habitaciones*. Sin embargo, observando la frase, nos damos cuenta de que no concuerda el verbo con el sujeto correspondiente. En esta frase, la conjugación *estava* (que en español corresponde a ‘estaba’) debe concordar con el sujeto *dos habitaciones*, pues es lo que *estaban sobrando*. El alumno conjuga el verbo buscando concordancia con *otra reserva*.

Este error muestra que el alumno posee deficiencia lingüística incluso en su

lengua materna, pues la estructura de la lengua extranjera sigue las mismas formas de su lengua materna y el alumno lo traslada a la nueva lengua.

La situación se repite en el ejemplo 02 (dos): el verbo se antepuesto al sujeto y el alumno conjuga el verbo ‘empeça’ (empieza) como si el sujeto fuera ‘semana’. Como se observa en la frase, lo que ‘empeça’ son las clases y no la semana, y por lo tanto, el verbo debe ser conjugado en plural ‘empiezan’.

A continuación encontramos errores en el empleo del verbo *existir*:

Escritura del alumno	Formas correctas
“...ainda <i>existe</i> muchas personas que no <i>tien</i> acceso...” (t. 62, l. 5-6).	...existen... ...tienen...

El empleo del verbo *existir* suele ser conflictivo, ya que el alumno suele asociarlo con el verbo *haber*. El verbo *haber*, cuando es existencial, es defectivo, es decir, se aparta de la conjugación normal por falta de alguno de sus tiempos, personas o modos. Este verbo, según el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, en su 4ª acepción, además de su empleo como auxiliar, su uso fundamental es denotar la presencia o existencia de lo designado por el sustantivo que lo acompaña y que va normalmente pospuesto al verbo. La tercera persona del singular del presente de indicativo adopta la forma especial *hay*⁴⁵. Esta forma se gramaticalizó en español a partir del sentido original, heredera de la existente en latín tardío «*habēre* (siempre en tercera persona del singular) + nombre singular o plural en acusativo». Así pues, etimológicamente, esta construcción carece de sujeto; es, por tanto, impersonal.

Esta misma afirmación la hace Cunha y Cintra (2005: 535) cuando dice que “O verbo *haver*, quando sinónimo de *existir*, constrói-se de modo diverso deste. Nesta acepção, *haver* não tem sujeito e é transitivo directo, sendo o seu objecto o nome da coisa existente ou, a substituí-lo, o pronome pessoal o (a, lo, la)”. Por otro lado, el verbo ‘existir’ “é intransitivo e possui sujeito, expresso pelo nome da coisa existente” (Cunha y Cintra, 2005: 535).

Las mismas funciones y definiciones del verbo *haber* encontramos en la lengua española. Sin embargo, en la frase del alumno no se conjuga adecuadamente el

⁴⁵ Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 247) la mayor parte de los estudios históricos se propone que la semivocal [i] que caracteriza la forma *hay* representa etimológicamente una variante enclítica del adverbio demostrativo y (allí). Sin embargo, todavía no existe entera unanimidad entre los estudios, predomina la hipótesis de que el sonido [i] de *voy*, *estoy*, *soy* y *doy* y el de *hay* tienen el mismo origen, de forma que el proceso de su fusión del enclítico se vería favorecido por el valor direccional del adverbio de lugar *hi* (‘lugar adonde’ con *ir* y ‘lugar en donde’ con *ser*) y su alta frecuencia de aparición con este valor junto al verbo *ir*.

verbo con el sujeto correspondiente a *muchas personas*. Por tanto, la forma verbal correcta es *existen*. El error radica en que el alumno establece analogía del verbo *existir* con el verbo *haber*.

En el ejemplo que se presenta a continuación, el alumno comete error por la falta de concordancia entre el verbo y el pronombre pretérito perfecto simple:

Escritura del alumno	Forma correcta
“Todo lo necesario para sus cuidados <i>están</i> en un bolso muy cerca de su casita” (t. 89, l. 12).	...está...

En portugués existe el vocablo *todo*, variable en género y número desde los más remotos tiempos y *tudo* (correspondiente en español a ‘todo’), fue introducido por los escritores del siglo XVI (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971: 190) y es utilizado en las siguientes situaciones, entre otras:

- a) Para designar un conjunto de cosas de diferentes clases y géneros;
- b) Con los colectivos neutros ‘esto, ‘eso’ y ‘aquello’;
- c) Con las expresiones ‘lo demás’ y ‘lo que’, es decir cuando el artículo es neutro.

En la frase que nos ocupa, *todo* es el sujeto. El pronombre es invariable, aunque se refiera a un colectivo. Por lo tanto, el verbo queda en singular, concordando con el pronombre (Cunha y Cintra: 2005, 507). Estas reglas son inherentes a las dos lenguas en comparación, sin embargo, el alumno comete error conjugando el verbo *están*, como si se tratara de una forma plural. Estas desviaciones son muy comunes y ocurren porque el alumno concuerda el verbo con el sentido colectivo que el pronombre *todo* representa. Nos referimos, por tanto a la concordancia *ad sensum*, que implica una discordancia o ausencia de concordancia propiamente dicha entre morfemas, especialmente entre el número del sujeto léxico y el del sujeto morfológico (Martínez, 1999: 2766).

5.1.6. Otros paradigmas

- a) Construcción pronominal reflexiva

En los textos de los alumnos de nivel intermedio se evidencian ciertas situaciones de uso de los pronombres reflexivos, cuya mención resulta interesante. Nos referimos a los diferentes matices semánticos que posee el verbo *quedar* y *quedar (se)*, en su forma reflexiva.

En español la presencia o ausencia del morfema pronominal establece diferencia semántica del verbo; se trata de construcciones pronominales con cambio de significado. La correcta utilización de estas estructuras supone para el estudiante extranjero distinguir la diferencia entre la forma no pronominal y la forma pronominal. En español, un ejemplo de ello es el verbo *quedar* (sin el morfema pronominal) y el verbo *quedarse* (con el morfema pronominal)⁴⁶. Con respecto a los mismos, Tomazini (1999: 70-71) señala las diferencias que existen entre las dos formas. Así menciona los siguientes ejemplos:

Sevilla queda en Andalucía.

Nos quedamos en la playa todo el día.

Y aclara que, en el primer ejemplo el verbo *quedar*, sin el morfema pronominal, expresa localización espacial y en el otro, con el pronombre, expresa permanencia en un lugar determinado. Estos dos verbos poseen, según el DRAE (1992: 1208-1209), muchos significados semánticos, como por ejemplo:

1. *Estar, detenerse, forzosa o voluntariamente en un lugar, con propósito de permanecer en él o de pasar a otro;*
2. *Subsistir, permanecer o restar parte de una cosa;*
3. *Precediendo a la preposición por, resultar las personas con algún concepto merecido por sus actos, o con algún cargo, obligación o derecho que antes no tenían;*
4. *Precediendo a la misma preposición por, rematarse a favor de uno de las rentas u otra cosa que se vende a pregón para las posturas y pujas;*
5. *Permanecer, subsistir una persona o cosa en su estado, o pasar a otro más o menos estable.*

⁴⁶ En este caso, *quedarse* es un verbo con conjugación pronominal. Según el Diccionario de Lingüística Moderna (1997: 593), son verbos que se utilizan invariablemente con una forma personal átona de tipo reflexivo o reflejo (me, se te, etc.).

6. *Concertar una cita.*

En portugués, la forma correspondiente del verbo *quedar* es *ficar*, cuya estructura no posee pronombre reflexivo en su forma conjugada⁴⁷. En el corpus el alumno omite el pronombre de la forma reflexiva correspondiente al verbo *quedarse*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...algunos pequeninos grupos fueron se agrupando en grandes grupos e despues <i>quedaron</i> todos unidos” (t. 42, l. 11).	...se quedaron...
“Nosotros <i>quedamos</i> en una casa cerca del mar” (t. 45, l. l. 2).	...nos quedamos...
“Después cando <i>quedamos</i> en el hotel el nombre de mi padre no estaba en la reserva...” (t. 56, l. 5-6).	...nos quedamos...
“Nosotros <i>quedamos</i> en Singapura por quince días y despues fuimos para Francia, Itália y por fin volvemos al Brasil” (t. 57, l. 6-8).	...nos quedamos...
“ <i>Quedaré</i> un año en España para estudiar en la universidad y el español” (t. 152, l. 4-5).	...me quedaré...
“Yo voy <i>quedar</i> en Salamanca hasta sieis meses, pero quiero quedar un poco más para estudiar y conocer a España” (t. 154, l. 5-6).	...quedarme...
“Estoy muy feliz por <i>quedar</i> aquí en Salamanca que es una ciudad muy bela” (t. 154, l. 9).	...quedarme...

En este contexto, el verbo tiene significado semántico de ‘permanecer’, ‘detenerse forzosa o voluntariamente en un lugar’, luego, el verbo correspondiente es *quedarse*⁴⁸. Consecuentemente, el empleo de los pronombres *me*, *se* y *nos* es indispensable en la conjugación verbal, sin embargo, la falsa analogía que establece el alumno con su lengua materna produce error por omisión.

Los errores se producen, al menos en parte, por la no distinción y consecuente confusión de los significados expresados por las formas *quedar/quedarse*.

⁴⁷ Hay que señalar que en este contexto el verbo *ficar* no es reflexivo, sin embargo pueda que en algunas situaciones posea este valor presentando un nuevo matiz semántico o reforzando su valor significativo (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971: 201).

⁴⁸ Según Aguirre, éste es el significado más habitual del verbo *quedarse* y lo empleamos continuamente para expresar el lugar en el que estamos, en el que nos alojamos.

Por otro lado, la correspondencia de ambas acepciones en la lengua materna de los aprendices es *ficar*, verbo que sólo tiene realización no pronominal. Por lo tanto, la interferencia de la L1 puede estar en el origen de los errores en los que los alumnos omiten el morfema.

5.2. EMPLEO DEL PRONOMBRE PERSONAL *YO*

En los textos estudiados, hemos identificado el empleo excesivo⁴⁹ de los pronombres personales, principalmente de la primera persona de singular, *yo*, aunque las normas de empleo de este pronombre coincide en ambas lenguas en estudio.

Veremos algunos ejemplos a continuación:

Escritura de los alumnos
“ <i>Yo</i> conocí várias personas...” (t. 01, l. 5).
“En el año passado <i>yo</i> viajei para Natal/RN” (t. 05, l. 1).
“No camino <i>yo</i> fui asaltada dentro de lo coche...” (t. 06, l. 4).
“ <i>Yo</i> no he conocido ainda la plaia del rosado...” (t. 24, l. 1).
“ <i>Yo</i> sé que para muchas personas, que pueden estar lendo mi texto...” (t. 32, l. 5).
“... <i>yo</i> me quedé muy preocupada, pues <i>yo</i> iba hacer una avaliación en el día següinte...” (t. 38, l. 5-6).
“El verano pasado <i>yo</i> viajé para una playa en el estado de Ceará” (t. 45, l. 1).
“... <i>yo</i> prefiero las menores...” (t. 58, l. 3-4).
“ <i>Yo</i> he peleado con algunos de mis compañeros de clase...” (t. 92, l. 2-3)
“ <i>Yo</i> trabajo en una discoteca a la noche” (t. 120, l. 6).
“ <i>Yo</i> he venido para Salamanca porque <i>yo</i> quiero hablar muy bien español y tambien porque <i>yo</i> estoy aqui para estudiar...” (t. 157, l. 1-2).

El español permite suprimir los pronombres de sujeto, a diferencia del inglés y de otras lenguas, que sólo permiten este procedimiento con verbos conjugados, construcciones en que el sujeto aparece expresado. Esta posibilidad, que se da también en italiano y en otras lenguas no emparentadas, se ha puesto en relación con la riqueza

⁴⁹ Resulta importante destacar que nos referimos al empleo del pronombre de primera persona *yo* de forma exagerada y abusiva por parte de los alumnos. No se trata de errores gramaticales, sino estilísticos.

que presenta el paradigma verbal, es decir, con el hecho de que la desinencia flexiva del verbo permita, por sí sola, distinguir entre las distintas personas gramaticales (Fernández Soriano, 1999: 1224).

La presencia o ausencia de los pronombres personales ha sido objeto de estudio para muchos lingüistas. Luján (1999: 1281-1282) señala en su artículo que el paralelismo entre pronombres tónicos y desinencias verbales y el valor enfático de las formas tónicas, no ha pasado inadvertido para los estudiosos de la lengua española y señala algunas consideraciones que citaremos a continuación:

1. Gili Gaya (1943): determina las circunstancias en que el idioma, sintiendo como insuficiente la expresión del sujeto contenido en la forma verbal, necesita determinarlo más, cuando se quiere destacar la participación del sujeto en la acción insistiendo en que es aquél y no otro, cuando pueda haber ambigüedad: *Ya decía yo (él, ella, usted)*.
2. Fernández Ramírez (1951): señala que los morfemas personales del verbo componen en español un sistema que puede parangonarse (...) con el de los pronombres personales y coinciden con ellos en la dirección del señalamiento tanto en la deixis textual como en la extratextual. Pero esto no quiere decir que su presencia sea necesariamente pleonástica.
3. Enríquez (1984): descarta que los pronombres de sujeto puedan considerarse pleonástico – puesto que frente a las desinencias verbales añaden los rasgos 'deixis' y 'humano' -, recuerda asimismo que numerosos autores reconocen el énfasis como un fenómeno que favorece la presencia de los pronombres personales sujeto, aunque lamenta que conceptualmente tal noción sea una especie de “cajón de sastre” y prefiere, por su imprecisión, “evitar cualquier tipo de descripción a partir de dicho fenómeno”.

De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2559), los rasgos de número y persona de los verbos conjugados constituyen el reflejo gramatical de los de su sujeto, sea este nominal o pronominal. Los pronombres personales reciben esta denominación porque poseen rasgos de persona, que se manifiestan en la concordancia.

Según esta gramática, las oraciones en que el sujeto no está expreso, muchos

gramáticos entienden, en la actualidad, que son oraciones que contienen un sujeto tácito (también *nulo, vacío, elidido, no expreso, sobrentendido* o *catalizado*). Estos sujetos tienen propiedades pronominales que desencadenan la concordancia de número y persona con el verbo.

Además, conforme a la *Nueva Gramática* (2009: 2547), existe una relación estrecha entre la capacidad de una lengua para admitir sujetos tácitos y la riqueza morfológica de su flexión verbal. También, se considera muy cercana la relación que se establece entre los sujetos tácitos (*Llamó ayer*) y los sujetos posverbiales (*Llamó María*), puesto que muchas lenguas admiten unos y otros, así como otras tantas las que los rechazan. Por ejemplo, en el español antillano, en el de algunas regiones del Caribe, así como en el hablado en las Islas Canarias y en el occidente de Andalucía, es mayor proporcionalmente la presencia de sujetos expresos en contextos en los que en otras variedades son frecuente los tácitos. Este fenómeno suele relacionarse con la pérdida del carácter distintivo de las flexiones verbales: *Yo no pude estar allí, yo oí la gritería, pero yo estaba en mi oficina en una reunión y los oí gritando* (CREA oral, Puerto Rico).

Acercas de la presencia de los pronombres personales en español, el *Esbozo de la RAE* (1973: 421), restringe su uso a los siguientes casos:

- a) Cuando se quiere destacar el papel del sujeto, como recalcando su importancia. Este uso enfático, que ya existía en latín, aparece preferentemente con los pronombres de primera y segunda persona. Ejemplos: *Yo lo he dicho; Tú ya estabas enterado; Vosotros tenéis la culpa; Nosotros venceremos*. A menudo queremos presentar en contraste la actitud o la circunstancia del sujeto con la de otro u otros: *Pues yo no transigiría; Tú estuviste en casa todo el día* [mientras yo, ella, ellos, etc., estaba o estaban fuera]. La insistencia en el sujeto puede determinar la repetición de pronombre (*¡Yo, yo lo diré!*) o el empleo de palabras de refuerzo, como *mismo, propio*, que añaden matices especiales: *Ella misma hablará; Tú mismo te delatabas en tu propia declaración*.
- b) Cuando pueda haber ambigüedad: *Ya decía yo (él, ella, usted)*. Nótese que en doce ocasiones coinciden en nuestra conjugación la primera y la tercera persona del singular (*amaba, había amado, amaría, habría amado, ame, amara o amase, haya amado, hubiera o hubiese amado, amare y hubiere amado*). Por otra parte, las terceras personas pueden ser muchas. Por esta

causa, usamos el pronombre sujeto de tercera persona con mayor frecuencia que en las demás personas gramaticales, siempre que no esté suficientemente determinada por el contexto la persona o cosa a que nos referimos entre las varias a que pudiera aludirse. Decir *Él, Ella, Usted volvió al día siguiente*, supone por parte del que habla el deseo de eliminar una falsa interpretación posible.

De acuerdo con lo expuesto, podemos afirmar que el portugués posee las mismas características de uso de los pronombres, como indican Cintra y Cunha (2005: 284) “os pronomes sujeitos *eu, tu, ele (ela), nós, vós, eles (elas)* são normalmente omitidos em português, porque as desinências verbais bastam, de regra, para indicar a pessoa a que se refere predicado, bem como o número gramatical (singular ou plural) dessa pessoa”.

Estos autores añaden que el empleo de los pronombres sujetos en portugués ocurre:

- a) Quando se deseja, enfaticamente, chamar a atenção para a pessoa do sujeito:

***Eu**, naufraga da vida, ando a morrer!*

(Florabela Espanca, *S*, 31)

*Sim! **tu** sabes ligar-me a todos os teus crimes. **Tu** me sopras todos os pensamentos maus, **tu** me apontas o abismo...*

(Castro Alves, *OC*, 643)

- b) Para opor duas pessoas diferentes:

Abraçamo-nos ambos contristados,

***Ele**, porque há de ser, como **eu**, um velho,*

***E eu**, por ter sido já, como **ele**, um moço.*

- c) Quando a forma verbal é comum à 1ª e à 3ª pessoa do singular e, por isso, se torna necessário evitar equívoco:

É preciso que eu repita o que ele disse?

É preciso que ele repita o que eu disse?

Como vemos en los ejemplos citados, los verbos presentan desinencias que evidencian los sujetos, como por ejemplo en la frase: “*Yo no he conocido ainda la praia del rosado...*” (t. 24, l. 1), en que la conjugación *he* del verbo *haber* es suficiente para reconocer que el sujeto es la primera persona, sin que sea necesario emplear el pronombre *yo*. Lo mismo ocurre en otras frases como “*Yo trabajo en una discoteca a la noche*” (t. 120, l. 6), donde la desinencia *-o* ya identifica la persona del discurso y por tanto, el empleo del pronombre personal *yo* se torna redundante.

Es probable que el uso desmedido del pronombre se produzca por inseguridad de los alumnos que intentan reconocer el sujeto de la oración empleando el pronombre *yo*, aunque innecesario, como hemos visto.

Otra posible causa sería la interferencia de la lengua materna, puesto que en el lenguaje coloquial en portugués, se suele emplear el pronombre de primera persona de forma redundante en el habla oral.

5.3. EMPLEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES: LOS SUJETOS COORDINADOS

La colocación adecuada de los pronombres personales en función de sujeto es fundamental, principalmente en la lengua escrita. No debe haber equívoco oracional a la hora de reconocer el sujeto de la oración y así concordar el verbo y los complementos oracionales adecuadamente. Un ejemplo claro de ello encontramos en el corpus trabajado: el alumno se equivoca al conjugar el verbo, por no emplear adecuadamente el pronombre personal sujeto: “*Fue yo e mi familia para una viagem de vacaciones...*” (t. 02, l. 1). En esta frase vemos que el hablante usa el pronombre de primera persona singular, *yo*, antes de ‘*mi familia*’, que corresponde a una 3ª persona de singular. Además, también se equivoca en la conjugación del verbo *ir*, puesto que el sujeto se refiere a *mi familia* y *yo* (nosotros). Así pues, la conjugación adecuada para este verbo, en este contexto, es ‘*fuimos*’.

De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2408-10), en cuanto al orden de los pronombres, se aconseja situar al final de la serie de elementos

coordinados el pronombre que designa al que habla (como en *Jaime, Claro y yo*), ya que, el colocarlo en otra posición, puede interpretarse como señal de inmodestia o descortesía. Además, según esta gramática, las series se suelen construir estableciendo algún criterio (jerarquía, tiempo, pertinencia, etc.).

El empleo inadecuado de los pronombres personales con función de sujeto ha sido muy frecuente en los textos analizados. A continuación citaremos algunos ejemplos:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“ <i>Fue yo e mi família</i> para una viagem de vacacione en caravaña...” (t. 02, l. 1).	...fuimos mi familia y yo...
“ <i>Yo y mi colegas</i> regresamos para nuestra ciudad en la noche...” (t. 08, l. 7).	...mis colegas y yo...
“... <i>yo y mi padres</i> ponemos a los pies en la plaia...” (t. 24, l. 2)	...mis padres y yo...
“ <i>Yo e mis colegas</i> fomos a una viagem a Martins...” (t. 35, l. 1).	...mis colegas y yo...
“ <i>Yo y mi esposo</i> nos hospedamos en un hotel muy interesante...” (t. 36, l. 6).	...mi esposo y yo...
“En un certo fin de semana <i>yo y mi familia</i> viajamos para Tibau...” (t. 38, l. 1).	...mi familia y yo...
“... <i>yo y mis padres</i> viajáramos a Manaus” (t. 54, l. 2).	...mis padres y yo...

En cuanto a la colocación de los pronombres personales con función de sujeto en español, Gómez Torrego (1994: 105-106) aconseja que: “debe procurarse por elegancia y educación, anteponer los pronombres *él* y *tú* a *yo*”, como por ejemplo en: Tú y yo lo haremos (mejor que “yo y tú lo haremos”), Él y yo lo pasamos bien (mejor que “yo y él lo pasamos bien”), o sea, se trata más de una regla social o sociolingüística, más que formal.

En portugués, de acuerdo con Cunha y Cintra (2005: 289) se emplea *yo*, si “o que declara contém algo de desagradable ou importa responsabilidade. Por eso se dice se debe iniciar la serie: “**Eu, Carlos e Augusto** fomos os culpados do acidente”. Sin embargo, “quando no sujeito composto há um da 1ª Pessoa do singular (eu), é boa norma de civilidade colocá-lo em último lugar”, como por ejemplo: “**Carlos, Augusto e eu** fomos promovidos”.

Además, de forma general, conviene emplear con extrema precaución las formas pronominales de 1ª persona de singular, especialmente la forma recta *yo*. Su empleo inmoderado deja habitualmente una penosa impresión de inmodestia de quien lo practica. Así, las palabras que designan sentimientos exagerados de la propia personalidad empiezan siempre con *ego*, del que descienden palabras como *egoísmo*, *egocéntrico*, *ególatra*, *egotismo* (Cunha y Cintra, 2005: 289).

En las frases del cuadro anterior, los alumnos no obedecen la norma de colocación de los pronombres personales con función de sujeto oracional, aunque tal uso coincida en los dos idiomas. Esto ocurre porque, aunque sea buena norma de civilidad, en el portugués coloquial (y en muchos casos en el portugués culto) se suele transgredir esta norma.

Podemos concluir, en estos casos, que los alumnos transfieren las estructuras del portugués para expresarse en español.

5.4. VERBOS CON IRREGULARIDADES EN LA RAÍZ

Los diversos tipos de irregularidades en la raíz pueden agruparse en tres clases: vocálicas, consonánticas o mixtas. La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 225-240) señala algunas características de dichas irregularidades de las cuales destacamos las siguientes:

1. Alternancia vocálica

La segunda variante de cada uno de los pares se elige en las raíces tónicas del tema de presente. La otra variante se elige en todos los demás casos, incluido el infinitivo:

/e/ ~ /ié/: acertar ~ acierto; entender ~ entiendo; discernir ~ discierno; junto a acertamos, entenderemos, discernía.

/o/ ~ /ué/: contar ~ cuento; mover ~ muevo; junto a contaban; movemos.

/i/ ~ /ié/: adquirir ~ adquiere; junto a adquirimos.

/u/ ~ /ué/: jugar ~ juego; junto a jugamos.

/e/ ~ /i/: pedir ~ pido; junto a pedimos.

Las alternancias átonas /e/ ~ /i/ (como en *sentir* > *sintió*, *sintieron*), o bien /o/ ~ /u/ (como en *dormir* > *durmió*, *durmieron*), aparecen en las terceras personas del pretérito perfecto simple y en las formas correspondientes del tema de pretérito: *durmiera*, *durmiese*, *durmiere*, *durmiendo*; *sintiera*, *sintiese*, *sintiere*, *sintiendo*. Unas y otras afectan también a la 1ª y 2ª personas del plural del presente de subjuntivo de verbos como *servir*, *mentir* y *dormir*.

Se produce la diptongación que muestra la alternancia /e/ ~ /ié/ en todas las formas del singular y en la 3ª persona del plural del presente de indicativo y del presente de subjuntivo, y en la 2ª persona del singular del imperativo no voseante. Afecta a verbos de la primera conjugación (*acertar*), de la segunda (*entender*) y de la tercera (*discernir*).

La alternancia /o/ ~ /ué/ comparte estos mismos rasgos. Se produce en los verbos de las tres conjugaciones: *contar* ~ *cuento*; *mover* ~ *muevo*; *dormir* ~ *duermo*, aunque en este último caso se añaden otras irregularidades⁵⁰. Las formas diptongadas de los verbos de la primera conjugación se conjugan como el verbo *contar*, en el que la *o* de la raíz es sustituida por *ue* en las formas que llevan el acento prosódico en la raíz.

Algunos verbos poseen alternancia de diptongación /o/ ~ /ue/ en el infinitivo, como *amoblar* ~ *amueblar*; *enclocar* ~ *encluecar*; *encovar* ~ *encuevar*; *engrosar* ~ *engruesar*; *desosar* ~ *deshuesar*.

La alternancia /i/ ~ /ié/ se obtiene, al igual que las alternancias de diptongación mencionadas, en todas las formas del singular y en la 3ª persona del plural del presente de indicativo y de subjuntivo, y en la 2ª persona del singular del imperativo no voseante. Afecta sólo a dos verbos de la 3ª conjugación: *adquirir* e *inquirir*: *adquiero* ~ *adquirimos*; *inquieres* ~ *inquirirán*. La irregularidad de alternancia /u/ ~ /ué/ afecta sólo a las formas de raíz tónica – o formas fuertes- del presente del verbo *jugar*: *juegas* ~ *jugaban*.

La irregularidad de cierre vocálico /e/ ~ /i/ es propia de las formas fuertes del presente de indicativo y del presente de subjuntivo se extiende a las formas basadas en ellas, y también de la segunda persona del singular del imperativo no voseante.

La alternancia /e/ ~ /i/ se extiende a todos los verbos terminados en *-eír*, esto es: *desleír*, *engreír(se)*, *freír*, *refreír*, *reír*, *sofreír* y *sonreír* que siguen el modelo de este

⁵⁰ El verbo *dormir*, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 234) además de la alternancia /o/ ~ /ué/, presenta el cierre /o/ > /u/ en las mismas formas verbales en las que muestra el cierre /e/ ~ /i/.

último.

2. Alternancia consonántica

Señalamos, a continuación, algunas de las alternancias consonánticas que sufren los verbos:

La alternancia /s/ - /θ/ ~ /g/ afecta a la 1ª persona del singular del presente de indicativo y a todo el presente de subjuntivo del verbo *hacer* y sus derivados: *deshacer*, *rehacer* y *satisfacer*. Se dice, pues, *hago*, *haga*, *hagas*, *hagamos*, pero *haces*, *hacemos*, *hacéis*. Esta alternancia se extiende al verbo *decir* y a sus derivados, en los que además se produce el cierre vocálico /e/ > /i/ (*digo*, *digas*, etc.). Esto sucede en todo los tiempos, excepto cuando la sílaba siguiente contiene la vocal -i- tónica: *decimos*, *decían*, etc.

En los verbos terminados en *-ecer* se produce epéntesis de /k/ en la 1ª persona del singular del presente de indicativo y en todo el presente de subjuntivo. Así ocurre con el verbo *agradecer*: *agradezco*, *agradezcas*, etc.

Se produce epéntesis de /g/ en la 1ª persona del singular del presente de indicativo y en todo el presente de subjuntivo de una serie de verbos cuya raíz termina en *-l*, *-n*, *-s*, *-z* e *-i*, como en *salir* > *salgo*, *valer* > *valgamos*. Se trata de los verbos *valer*, *salir*, *poner*, *tener*, *venir*, *asir* y *oír* y todos sus derivados.

3. Alternancia mixta

En el tema de presente de algunos verbos se observan ciertas alternativas vocálicas y consonánticas que concurren en las mismas formas. Esto se produce en los verbos *tener*, *venir* y sus derivados, donde además de la epéntesis de /g/, también existe la variación vocálica /e/ ~ /ié/. En la 1ª persona de singular de indicativo y en todo el presente de subjuntivo aparece variante *-ng-* en vez de *-n-* (*tenga*, *vengamos*), y en las restantes formas fuertes del presente de indicativo, la irregularidad vocálica con la variante *-ié-*: *tienes*, *tiene*, *tienen*; *viene*, *vienes*, *vienen*.

Los verbos *poner*, *tener* y *venir*, así como sus derivados, presentan otras irregularidades en su conjugación. Por ejemplo, en el pretérito fuerte (*puse*, *tuve*, *vine*);

las formas de subjuntivo muestran la raíz del pretérito perfecto simple (*pus-*, *tuv-* y *vin*) en la tercera persona del plural del pretérito de indicativo (*pusieron*, *tuvieron*, *vinieron*; *pusiera*, *tuviera*, *viniera*; *pusiese*, *tuviese*, *viniese*; *pusiere*, *tuviere*, *viniere*); en el futuro y condicional irregulares (*pondré*, *tendré*, *vendré*; *pondría*, *tendría*, *vendría*) y la forma singular del imperativo no voseante con apócope de la vocal temática (*pon*, *ten*, *ven*).

Las irregularidades que afectan a las formas personales del tema de futuro de indicativo y de condicional se caracterizan por la reducción de la vocal temática, a veces con alguna alteración adicional. Así, en los verbos saber, caber, haber, querer y poder se pierde la vocal temática y se silabea el resultado en un grupo consonántico: *sabré* (no *saberé*), *cabré*, *habré*, *querré*, *podré*. Todos estos verbos son de pretérito fuerte (*supe*, *cupe*, *hube*, *quise*, *pude*).

Cierto número de verbos poseen irregularidades vocálicas y consonánticas en el pretérito simple, algunas de las cuales se extienden a otras formas verbales. Esos paradigmas se identifican por el hecho de que las formas correspondientes a la 1ª y a la 3ª persona del singular poseen acento en la raíz, como en *tuve/tuvo*; *dije/dijo*, *cupe/cupo*. Los pretéritos regulares se denominan, desde el punto de vista tradicional, **pretéritos débiles** porque presentan el acento en la desinencia (*tem-i*) y no en la raíz. Se diferencian de ellos los pretéritos llamados **fuertes**. Estas formas del pretérito son heredadas del latín con muy escasas excepciones, como *anduve* y *tuve*, que aparecieron en la lengua romance.

Es irregular la desinencia *-o* de la 3ª persona del singular de los pretéritos fuertes (como ocurre en *quiso*, *pudo*) y también lo es la desinencia *-e*, también átona, en la 1ª persona del singular (como se produce en *quise*, *pude*). Se exceptúa el pretérito del verbo *placer* y sus compuestos.

Con independencia de la conjugación a la que pertenezca el verbo por la terminación del infinitivo (*-ar*, *-er*, *-ir*), la vocal temática que manifiesta el resto de las personas es la propia del pretérito en los verbos en infinitivo en *-er/-ir*: *-i-* para la 2ª persona del singular y la 1ª y la 2ª del plural (*anduv-i-ste*, *anduv-i-mos*, *anduv-i-steis*), *-ie-* para la 3ª persona del plural (*anduv-ie-ron*).

Respecto a esta forma, Seco (1979: 164) señala que entre las variaciones que puede sufrir el verbo en su flexión, la más frecuente en español es la diptongación. Muchos verbos españoles sufren una alteración en la última vocal de la raíz cuando ésta recibe el acento tónico. En la mayor parte de los casos, la vocal afectada se transforma en diptongo bajo el peso del acento. Cuando esto ocurre, las vocales diptongan de la

siguiente manera: -e/ie; -o/ue; -i/ie. La irregularidad se debe a que la *e* y la *o* breves tónicas latinas diptongan en español. Así, hay formas en las que el acento recae en estas vocales y existen otras variables átonas que, por lo tanto, no diptongan.

Según Torijano (2002: 318), los errores por diptongación producidos por los estudiantes lusófonos aprendices de español suelen ser de dos formas:

1. Estructuras monoptongadas incorrectas por interferencia directa de la lengua materna del alumno.
2. Diptongos espureos por una errónea hipergeneralización de la norma española, o sea, por un problema de intranferencia.

Para este investigador, la dicotomía no es excluyente, sino que forma parte de un *continuum* de un único proceso. En este sentido, afirma que “en la primera el estudiante todavía no ha adquirido el hábito o no ha sistematizado las nuevas formas y aplica directamente las que conoce de su lengua materna o de cualquier otra lengua que más o menos domine” y en la segunda fase “muestra ya un estado de conocimiento, tal vez no de las formas, pero sí del proceso, de la norma, y genera una diptongación indiscriminada, de forma que el estudiante comete por exceso los errores que antes no cometían por defecto, y viceversa”.

Las formas verbales irregulares en portugués son distintas a las formas españolas citadas, lo que supone grandes dificultades para los alumnos brasileños a la hora de conjugar los verbos en la lengua meta. En el corpus analizado hemos encontrado los siguientes errores en cuanto a la conjugación de verbos irregulares que sufren alteraciones en la raíz:

- a) Sobregeneralización del diptongo *ie*;
- b) Omisión del diptongo *ie*;
- c) Cambio de la vocal *e* por *i*;
- d) Omisión del diptongo *ue*;
- e) Sobregeneralización del diptongo *ue*;
- f) Casos particulares.

5.4.1. Sobregeneralización del diptongo *ie*

En primer lugar, nos referimos a los verbos que sufren irregularidades vocálicas. En los siguientes ejemplos, los alumnos se equivocan al emplear el diptongo creciente proveniente de la vocal silábica *e*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Los amigos y yo <i>quieremos</i> vivir assim, só paseando...” (t. 14, l. 5).	...queremos...
“Muchos adolescentes por no tierem una opinión formada, <i>aprienden</i> ...” (t. 61, l. 6-7).	...aprenden...
“...mas con a la tele nos <i>sabemos</i> de las cosas que la <i>acontecién</i> en todos los países, esos son los puntos positivos” (t. 66, l. 2-3).	...sabemos... ...acontecen...
“ <i>Sabemos</i> de todas las noticias de deportes...” (t. 68, l. 4).	...sabemos...
“...para mas informaciones <i>tenemos</i> una lista cerca del frigorífico que te ayudará mucho” (t. 100, l. 10-11).	...tenemos...
“...pero <i>pretiendo</i> morar con españois” (t. 120, l. 2).	...pretendo...
“...para meror <i>compriender</i> ” (t. 121, l. 9).	...comprender...
“Además, <i>apriender</i> espanhol me ayudará mucho en mis estudios de doctorado” (t. 124, l. 9).	...aprender...
“...necesito hablar e <i>entiender</i> español fluientamente...” (t. 136, l. 2).	...entender...

Estos errores por diptongación son muy frecuentes tanto en textos escritos como orales de alumnos lusohablantes aprendices de español. Para muchos alumnos, las formas diptongadas marcan la característica de la lengua española, no solamente en las estructuras verbales, sino también en los sustantivos.

Los ejemplos citados en el cuadro anterior, muestran las dificultades que poseen los alumnos brasileños a la hora de conjugar los verbos que no sufren diptongación. Así, observamos formas verbales de infinitivo diptongadas: *compriender*, *apriender*, *entiender*. Los alumnos son concientes de la presencia de los diptongos que pueden presentar los verbos en español, sin embargo, el no conocer las reglas para conjugar estos verbos, acaban generalizando las estructuras.

Luego, estos errores son producidos por la confusión de los alumnos a la hora de utilizar las estructuras en la lengua española. Podemos determinar que son errores

intralingüísticos donde los alumnos emplean la estrategia de hipergeneralización: recurren a la diptongación de forma indiscriminada.

5.4.2. Omisión del diptongo *ie*

En los siguientes casos, los alumnos no realizan la diptongación correspondiente:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“El horario que tengo preferencia <i>empeza</i> as la 17:00 horas” (t. 83, l. 7).	...empieza...
“ <i>Empezo</i> por las tiendas cercanas” (t. 100. l. 4).	...empiezo...
“...cuando salir por lo portal <i>atravesa</i> la calle...” (t. 102, l. 3).	...atraviesa...
“Si sientes frio, la calefacción se <i>encende</i> al final del pasillo...” (t. 104, l. 11).	...enciende...
“Vivo en Salamanca con mi hija, que también <i>quere</i> hacer español” (t. 123, l. 8).	...quiere...
“...esa semana <i>empeça</i> las clases de graduación...” (t. 123, l. 10-11).	...empieza...

De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española*, se produce la diptongación que muestra la alternancia /e/ ~ /ié/ en todas las formas del singular y en la 3ª persona del plural del presente de indicativo y del presente de subjuntivo, y en la 2ª persona del singular del imperativo no voseante. Afecta a verbos de la primera conjugación (*acertar*), de la segunda (*entender*) y de la tercera (*discernir*).

Por lo tanto, las formas verbales utilizadas en el cuadro deberían presentar diptongos de acuerdo con las normas del español. Sin embargo, la ausencia de estas reglas en la lengua materna de los alumnos, causa la omisión de los diptongos.

5.4.3. Cambio de la vocal *e* por *i*

Otro ejemplo de irregularidad vocálica en la raíz concierne al cambio de la vocal *e* por *i*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...volvieramos a casa y <i>seguieramos</i> con nuestra vida” (t. 54, l. 10).	...siguiéramos...
“...a miesma <i>consegue</i> nos enterter” (t. 61, l. 4).	...consigue...
“...pasa programas educativos que <i>serve</i> para los niños da casa...” (t. 76, l. 2-3).	...sirven...
“...y se <i>conseguisse</i> estaria a realizar un sueño” (t. 139, l. 6).	...consiguiese...

Los errores se producen en el vocalismo de la raíz de la forma verbal utilizada, donde debería haber un cierre de la vocal *e* por *i*. Entre los verbos españoles que sufren tales alteraciones, se encuentran los que acaban en *ir* con una *e* en la raíz, que en lugar de diptongar, cambian la *e* en *i* (Durão, 2004: 126).

Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 302), “la *-e-* de la raíz pasa a ser *-i-* en todas las formas que llevan el acento prosódico en la raíz, así como en la 3ª persona singular y plural del pretérito perfecto simple, en la 1ª y 2ª personas del presente de subjuntivo, en todas personas del imperfecto y el futuro de subjuntivo, y en el gerundio”.

En las frases del cuadro presentado anteriormente, los alumnos no siguen las normas para la conjugación verbal y, optan por utilizar las estructuras de su lengua materna, en la que no existe tal irregularidad. De esta forma cometen errores interlingüísticos.

5.4.4. Omisión del diptongo *ue*

También se evidencian errores en el cambio de la vocal *o* por el diptongo *ue*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...las bebidas que <i>mostram</i> muchas propagandas...” (t. 68, l. 2).	...muestran...
Todo lo necesario se <i>encontra</i> en la cocina” (t. 87, l. 10).	...encuentra...
“...que cosas deven estar no mismo sitio que las <i>encontres</i> ” (t. 116, l. 6-7).	...encuentres...
“Necesito que la <i>encontren</i> porque...” (t. 117, l. 3).	...encuentren...
“Todos se <i>acostan</i> para dormir muy pronto” (t. 118, l. 4).	...acuestan...

“Lo siento por no estar presente, estoy en Madrid y <i>volvo</i> dentre unos dias” (t. 116, l. 2).	...vuelvo...
“... <i>pode</i> [refiriéndose a 3ª pers.sing.] hablar conmigo...” (t. 121, l. 9).	...puede...

Las frases del cuadro precedente evidencian los errores que cometen los alumnos brasileños respecto a las formas diptongadas de los verbos. Así, *mostrar*, *encontrarse*, *acostarse* y *volver* son verbos que presentan la *o* en las formas tónicas y, por tanto, la vocal debe ser sustituida por el diptongo *ue* en las formas que poseen acento de intensidad en el radical.

Sin embargo, los estudiantes no emplearon las formas diptongadas necesarias en el idioma español. Esto ocurre porque desconocen o presentan inseguridad en el uso de las reglas de diptongación en la lengua española y acaban empleando las conjugaciones correspondientes al portugués, produciendo errores interlingüísticos.

5.4.5. Sobregeneralización del diptongo *ue*

En los siguientes ejemplos, los errores se deben a la diptongación sobregeneralizada:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Y entonces, en medio de aquél aboroto conseguí <i>encuentrar</i> mis amigos” (t. 33, l. 6).	...encontrar...
“...no lo que <i>encontramos</i> nada...” (t. 38, l. 7-8).	...encontramos...
“A la hora del almuerzo era muy divertido pues todos <i>cuentaban</i> chistes” (t. 45, l. 3-4).	...contaban...
“... com ela <i>podemos</i> estar atentos ao que estar aconteciendo no mundo” (t. 69, l. 1-2).	...podemos...
“Sem falar que <i>podemos</i> conhecer lo mundo inteiro através da tele...” (t. 70, l. 4-5).	...podemos...

Las formas diptongadas muestran que los alumnos conocen la existencia de la irregularidad vocálica en la raíz, sin embargo, desconocen a qué personas y a qué tiempos verbales afecta dicha irregularidad. Finalmente, se equivocan al atribuir

irregularidades a las formas no correspondientes.

5.4.6. Casos particulares

Los casos que citamos a continuación exhiben frases que contienen flexiones verbales del portugués utilizadas en los textos estudiados:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“... conheci muytas personas fiz muytas amizades que ate nos dias de hoje <i>tieno</i> muytas amigas” (t. 28, l. 5-6).	...tengo...
“...y <i>destroie</i> los muebles de la casa” (t. 86, l. 12-14)	...destruye...
“La maleta es de color rosa, grande, <i>creyo</i> que es fácil identificala” (t. 108, l. 8-9).	...creo...

Estos errores se refieren a verbos que sufren diferentes irregularidades. Resulta interesante señalarlos, pues, además de ser usuales en la lengua portuguesa, muestran el esfuerzo de los alumnos al intentar expresarse en la lengua española. Esto ocurre en *tieno*, donde se emplea la diptongación en la primera persona de singular, de forma equivocada. Las irregularidades que sufre el verbo *tener*, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 320), son las siguientes:

“Se añade -g- a la raíz en la 1ª persona de singular de indicativo, en todo el presente de subjuntivo y en las formas del imperativo correspondiente a *usted*, *ustedes*; la -e- de la raíz se transforma en -ie- en las formas del presente de indicativo que llevan el acento prosódico en la raíz, y el segmento radical -en- pasa a ser -uv- en el pretérito perfecto simple, así como en el imperfecto y el futuro de subjuntivo; además, hay pérdida de la vocal temática -e- con epéntesis de -d- en el futuro de indicativo y en el condicional y pérdida de la -e final en la forma del imperativo singular no voseante”.

Situación semejante ocurre con el verbo *destruir*. El alumno reconoce la irregularidad de este verbo, pero emplea la -i- en lugar de -y-. Respecto a esta forma verbal, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 280) señala que: “hay epéntesis de -y- en las formas del presente de indicativo y del imperativo que llevan el acento prosódico en la raíz, así como en todo el presente de subjuntivo; además, la /i/ de la desinencia se palatiza (gráficamente -y-) cuando es átona y va seguida de vocal”.

Otra forma conjugada en la que los alumnos reconocen la irregularidad, pero lo hacen de forma equivocada es *creyo*, del verbo *creer*: la -i- de la desinencia se

palatiza (gráficamente-y-) cuando es átona y va seguida de vocal (*Nueva Gramática de la Lengua Española*: 2009, 296).

En estos errores se observa que los alumnos reconocen las irregularidades en la lengua española y sin embargo, confunden tales irregularidades y emplean las alteraciones que les parecen convenientes.

En resumen, los errores presentados en este apartado muestran que los alumnos no han adquirido algunos paradigmas de la lengua española y se valen de estrategias de sobregeneralización.

5.5. ERRORES EN LOS TIEMPOS Y MODOS VERBALES

Los errores hallados en el corpus que atañen a los tiempos y modos verbales. Son los siguientes:

- a) Pretérito imperfecto
- b) Pretérito perfecto simple
- c) Confusión entre el pretérito imperfecto (de subjuntivo e indicativo) y el pretérito perfecto simple
- d) Pretérito perfecto compuesto
- e) Confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple
- f) Errores en la estructura del futuro

5.5.1. Pretérito imperfecto

Los rasgos fundamentales que caracterizan al pretérito imperfecto, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1743), son dos. El primer rasgo apunta a que el pretérito imperfecto es un tiempo que presenta las situaciones en su curso, es decir, enfocando su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final. Así ocurre en la oración *El mayordomo bajaba las escaleras* que se diferencia de la variante con pretérito perfecto simple: *El mayordomo bajó las escaleras*. Esta última no implica que el mayordomo terminara su descenso. Este rasgo se asocia con la naturaleza aspectual (en particular, **imperfectiva**, de este tiempo verbal). El segundo rasgo es de naturaleza **deíctica, referencial o anafórica** e indica que el uso del pretérito imperfecto requiere

que se vincule su denotación temporal con otra situación pasada.

Sin embargo, no existe acuerdo entre los autores en torno al papel gramatical que corresponde a los dos rasgos señalados y, para la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1743-44), pueden reconocerse al menos dos posturas:

1. el pretérito imperfecto posee un rasgo temporal (pasado) y otro aspectual (imperfectivo). Estos rasgos son suficientes, por lo que el concepto tradicional de ‘copretérito’ resulta innecesario.
2. el rasgo aspectual del pretérito imperfecto es innecesario si el temporal se interpreta como tiempo relativo o secundario, es decir, si se adopta el análisis tradicional del pretérito imperfecto como copretérito.
3. el análisis del pretérito imperfecto como tiempo relativo o secundario es compatible con el aspecto imperfectivo que manifiesta este tiempo verbal. Ambos rasgos son pertinentes y necesarios.

Para Fernández Ramírez (1986: 269), “la característica general del imperfecto es manifestar o representar el carácter inacabado de la acción verbal”⁵¹. La misma descripción la encontramos en portugués, ya que, según Cunha y Cintra (2005: 450) el pretérito imperfecto en portugués “encerra uma ideia de continuidade, de duração do processo verbal mais acentuada do que os outros tempos pretéritos, razão por que se presta especialmente para descrições e narrações de acontecimentos passados”.

Por lo tanto, en ambos idiomas, este tiempo verbal señala acciones habituales en el pasado. El imperfecto sirve para describir acciones o situaciones del pasado y acciones que se desarrollan de forma paralela a acciones que sirven de marco a otras; se usa en peticiones (forma de cortesía) y también en las referencias de tiempo (Duarte, 1999: 54-55).

En el corpus estudiado, encontramos errores ocasionados por diferencias gráficas y fonéticas en las desinencias del pretérito imperfecto, como apuntamos a continuación:

⁵¹ Sin embargo, el pretérito imperfecto posee tantos valores y significados, que hasta existen imperfectos puntuales, contradiciendo así, al menos en apariencia, lo que parece ser característica esencial de este tiempo (Fernández Ramírez, 1986: 269).

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“... yo asistir o filme que <i>estava</i> otimo” (t. 05, l. 8-9).	...estaba...
“Dela <i>dava</i> para ver las ciudad del toda la região visinha” (t. 09, l. 4-5).	...daba...
“Cuándo llegamos no <i>lembravamos</i> más onde entrabamos para irnos...” (t. 17, l. 2-3).	...acordábamos...
“Terminando el passeio <i>estavamos</i> todos cansado...” (t. 19, l. 2).	...estábamos...
“No otro dia preparamos para ir a la playa, o sol <i>estava</i> mucho caliente” (t. 25, l. 3).	...estaba...
“Quando terminou yo <i>tava</i> so ‘ucoco’” (t. 29, l. 5-6).	...estaba...
“Yo y meus hermanos <i>se levantava</i> a las cinco de la mañana y o dia comenzaba a apartir dali” (t.31, l. 8-9).	...nos levantábamos...
“... siempre <i>jogavamos</i> volley na casa de lado...” (t. 34, l. 4).	...jugábamos...
“...tambien <i>tomavamos</i> banho de piscina, mas atualmente no <i>iamos</i> más porque la casa foi vendida...” (t. 34, l. 5).	...bañábamos... ...íbamos...
“...quando finalmente llegamos <i>estávamos</i> muy cansados” (t. 35, l. 4-5).	...estábamos...

En portugués no se conserva la bilabial sonora latina (-aba) de la primera conjugación, como en la lengua española (Torijano, 2002: 332). Las desinencias del pretérito imperfecto en español se escriben con la *-b*, mientras que en portugués se escribe con la *-v*:

Español	Portugués
-aba	-ava
-abas	-avas
-aba	-ava
-ábamos	-ávamos
-abais	-avais
-aban	-avam

La diferencia en la grafía (y también en la fonética) de las desinencias de la lengua española y la portuguesa influye en los errores cometidos por los alumnos, según se reconoce en las frases. Así, se evidencia la interferencia interlingüística.

De igual modo ocurre con los verbos de 2ª y 3ª conjugaciones donde se emplean las desinencias del pretérito imperfecto del portugués:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Como um dos meus tios <i>entendia</i> de mecanica...” (t. 03, l. 6).	...entendía...
“Martins <i>existia</i> los lugares llamado del mirante...” (t. 09, l. 3-4)	...existía...
“En un dos mirantes <i>havia</i> una lanchonete e paramos para comer...” (t. 09, l. 6).	...había...
“... quando andava <i>parecia</i> carregar una leve brisa...” (t. 39, l. 3).	...parecía...
“ <i>Venia</i> de un viaje de Holanda que <i>salia</i> a las sete...” (t. 117, l. 5).	...venía... ...salía...

El pretérito imperfecto de indicativo para la 2ª y 3ª conjugaciones en portugués presenta las siguientes características: “é formado do radical do presente acrecido: a) na 3ª conjugação, das terminações *-ia, -ias, -ia, -íamos, -íeis, -iam* (constituídas da vogal temática *-i-* + sufixo temporal *-a-* + desinencias pessoais); b) na 2ª conjugação, das mesmas terminações da 3ª, por ter a vogal temática *-e-* passado a *-i-* antes de *-a-*”(Cunha, 1978: 261-262).

Por su parte, en español, para la formación del imperfecto se parte de la raíz del infinitivo y a ésta se le añade las desinencias correspondientes del imperfecto de indicativo. Así, los verbos de segunda y tercera conjugación: *-ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían* (Barbero y San Vicente, 2006: 338).

Por lo que se observa en el cuadro anterior, los alumnos conjugan los verbos en pretérito imperfecto empleando las desinencias correspondientes a las de su lengua materna, produciendo errores interlingüísticos, pues en español, la vocal temática *i* de la desinencia, lleva la tilde por formar hiato con la vocal *a*.

Otros ejemplos de errores conciernen a la conjugación del verbo *ir* en pretérito imperfecto:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...e encontramos una casa abandonada onde <i>iamos</i> ate decedirce...” (t. 03, l. 8).	...íbamos...
“Quando <i>íamos</i> llegando en la barraca a las doze oras del día...” (t. 17, l. 5).	...íbamos...
“ <i>Iamos</i> todos los primos juntos no mesmo	...íbamos...

carro siempre...” (t. 34, l. 2).	
----------------------------------	--

En español, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 294), el verbo *ir*:

“Presenta tres formas en la raíz: *-i-* en el pretérito imperfecto, el futuro y el condicional de indicativo, en la forma correspondiente a vosotros del imperativo y en las tres formas no personales (con cambio de la *-i-* en *-y-* en el gerundio); *v-* en el presente de indicativo y de subjuntivo y en las formas no voseantes del imperativo; y *fu-* en el pretérito perfecto simple de indicativo y en el imperfecto y el futuro de subjuntivo. Añade una *-y* a la 1ª persona del singular del presente de indicativo. El presente de subjuntivo se conjuga como el de *haber*”.

En portugués, el verbo *ir* es considerado un verbo anómalo, “cuja conjugação se processa de maneira diferente da dos irregulares; enquanto estes sofrem alterações num mesmo radical, o verbo *ser* e o verbo *ir* mudam de radical” (Mendes de Almeida, 2002: 282).

Según Cunha y Cintra (2005: 436), *ir* “é verbo anômalo, somente regular no PRETÉRITO IMPERFEITO e nos FUTUROS DO PRESENTE e do PRETÉRITO do MODO INDICATIVO: *ia, irei, iria*”.

Los errores que se presentan en el cuadro son transferencias del portugués y revelan más una vez la influencia que ejerce la lengua materna sobre los hablantes.

5.5.1.1. Pretérito imperfecto de subjuntivo

Las frases siguientes muestran incorrecciones en el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“A la vuelta para la escuela la profesora hablava con ellos acerca de lo que <i>acabara</i> de mirar...” (t. 42, l. 10).	...acababa...
“En 1990 yo <i>teniera</i> 4 años y <i>estudiara</i> en el colégio Batista Santos Dumont...” (t. 54, l. 1-2).	...tenía... ...estudiaba...
“La aldea <i>teniera</i> muchos animales como la “preguiça”, cocodrilos y muchísimos monos” (t. 54, l. 7-8).	...tenía...

Así como menciona la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1803),

el pretérito imperfecto es el tiempo más complejo del modo subjuntivo, tanto para contextos sintácticos en los que se usa como por la variedad de los significados que expresa. Conforme esta gramática, la variante en *-ra* del imperfecto procede del pluscuamperfecto de indicativo latino (*amavĕram* ‘había amado’), mientras que la variante en *-se* procede del pluscuamperfecto de subjuntivo (*amavissem*⁵² ‘hubiera amado’).

En la lengua portuguesa sólo existe una forma para este tiempo, la desinencia *-sse* (*chegasse*). La desinencia *-ra* en portugués tiene un significado modo-temporal distinto del español, ya que en castellano esta forma corresponde al pretérito imperfecto de subjuntivo, mientras que en portugués es propia del pretérito *mais-que-perfeito* do indicativo, heredero del pluscuamperfecto de indicativo latino (latín *amaveram* > *amara*), correspondiente al pretérito imperfecto de subjuntivo en español (Durão, 2004: 212).

En portugués el pretérito *mais-que-perfeito* señala un hecho real en que la acción antecede a otra ya pasada, como por ejemplo en la frase: *Ele comprou o apartamento com o dinheiro do carro que vendera*. Este tiempo es poco empleado y suele ser sustituido, en el portugués coloquial, por la forma compuesta el verbo *ter* en pretérito imperfecto do indicativo (*tinha*) + participio (Durão, 2004: 212), como por ejemplo, *Quando eu cheguei, ela já tinha saído, Tinha chovido* muito naquela noite.

En los ejemplos del cuadro anterior, encontramos los siguientes errores debido a: a) la estructura del verbo, ya que en el verbo *tener*, como ya señalamos, el segmento radical *-en-* pasa a ser *-uv-* en el imperfecto de subjuntivo y b) también a causa del uso equivocado del modo subjuntivo, ya que en las frases analizadas, ninguna corresponde al contexto que se emplea el subjuntivo, puesto que este modo se usa para señalar “el carácter ficticio, no real⁵³, de lo que denota el significado de la raíz verbal” (Alarcos Llorach, 1994: 154). Por tanto, como se observa en la frase, las acciones muestran descripciones reales, concretamente desarrolladas, refiriéndose al pretérito imperfecto

⁵² De acuerdo con la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009: 1803) esta forma sustituyó a su vez a *amārem*, que era originalmente pretérito imperfecto de subjuntivo. Esta sustitución empezó por darse en contextos modales, en especial condicionales, lo que anticipaba el importante cambio gramatical que **cantara** experimentó en la historia del español.

⁵³ En cuanto a este carácter irreal que muchas gramáticas del español insisten en afirmar como función principal del subjuntivo, Borrego Nieto (2006 (2006: 74) señalan que esta afirmación es “una media verdad que provoca muchos errores en las personas que aprenden castellano” y añade que “Por lo general, se usa el subjuntivo cuando no se necesita informar sobre un hecho o situación (por ejemplo, porque se da por supuesto que la persona que escucha ya tiene la información pertinente), o cuando no es posible informar porque no se está hablando de hechos.

de indicativo.

En síntesis, podemos afirmar que los alumnos cometen errores en el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo del español, cambiando este tiempo verbal por el pretérito imperfecto de indicativo de forma indebida. Así, muestran desconocimiento en el uso de este tiempo en español y también desconocimiento de la estructura verbal en su lengua materna. Pues, tampoco usan el pretérito imperfecto de subjuntivo en su lengua en las situaciones pertinentes.

De acuerdo con lo expuesto, estos errores pueden ser considerados como interlingüísticos e intralingüísticos.

Resulta interesante mencionar otro ejemplo de error intralingüístico en la forma verbal del pretérito imperfecto de subjuntivo. Así, hallamos en el corpus estudiado:

Escritura del alumno	Forma correcta
“...entonces la azafata dijo que <i>poniéramos</i> el cinturón rápidamente” (t. 56, l. 4).	...nos <i>pusiéramos</i> ...

Contrastando el verbo *poner* en las dos lenguas en estudio, observamos que en ambas, es un verbo irregular y por tanto sufre importantes cambios en su conjugación. En español, según señalan Gomis y Segura (2002: 29) el verbo *poner* posee las siguientes características:

- a) toma una **g** entre la raíz y la terminación en la primera persona del presente de indicativo: **pongo**, en todo el presente de subjuntivo: **ponga, pongas...** y en la tercera, cuarta y sexta personas del imperativo: **ponga, pongamos, pongan;**
- b) cambia la raíz **pon-** por **pus-** en el pretérito perfecto simple (en el que, además, adopta las terminaciones átonas **-e, -o**, en lugar de **-í, -ió**): **pusé, pusiste, puso...**; en el pretérito imperfecto de subjuntivo: **pusiera o pusiese, pusieras o pusieses...** y en el futuro imperfecto de subjuntivo: **pusiere, pusieres...**;
- c) en los tiempos formados sobre el infinitivo, presente una raíz sincopada que ha desarrollado una consonante epentética **d** entre la **n** y la **r**: **pondr-: pondré, pondrás...; pondría, pondrías...**;

- d) la segunda persona del imperativo es el monosílabo **pon**, sin acento. Los compuestos de **poner**, por ejemplo, **reponer** deben acentuar gráficamente esta segunda persona del imperativo: **repón**, por ser aguda terminada en vocal + n;
- e) por último, tiene un participio irregular: **puesto**.

Este verbo, en el pretérito imperfecto de subjuntivo cambia el segmento *-o-* de la raíz y pasa a ser *-us-* en el pretérito imperfecto de subjuntivo (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009: 305). Sin embargo, en el ejemplo citado, no se respetó el cambio de radical que sufre el verbo *poner* en este pretérito, produciendo error intralingüístico.

5.5.2. Pretérito perfecto simple

Debemos señalar antes de inicio la descripción y el análisis en este apartado, que el tiempo verbal que nos ocupa se enfrenta a una problemática terminológica que probablemente dificulte a los alumnos aprendices de la lengua española.

Este tiempo verbal recibe dos nomenclaturas distintas: como *pretérito perfecto simple de indicativo* o *pretérito perfecto simple de indicativo*. *La Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1736) denomina este tiempo de pretérito perfecto simple, que consta de tres términos: el primero es un rasgo deíctico o referencial, es decir, propiamente temporal (*pretérito*); el segundo es un rasgo aspectual (*perfecto*), y el tercero es un rasgo morfológico (*simple*).

Investigadores como Alarcos (1994) y Fernández López (1997), incluso la mayoría de los libros de texto de “lengua castellana y cultura” y diccionarios emplean la nomenclatura de pretérito perfecto simple, mientras que, por otro lado, Gómez Torrego (1998), F. Marsá (1990), J. Alcina y J. Blecua (1994) prefieren denominarlo *pretérito perfecto simple*. Presentamos estas diferencias de nomenclatura en el siguiente cuadro:

Bello (1847)	GREÁ (1931)	Gili Gaya (1943)	Esbozo (1973) y la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009)
pretérito	Pretérito perfecto simple	Pretérito perfecto absoluto	Pretérito perfecto simple

De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1737), “el uso del *pretérito perfecto simple* implica que han de suponer los límites inicial y final del evento, como por ejemplo en la oración *Arturo leyó Guerra y Paz el mes pasado* expresa- frente a la variante *leía-* que la lectura de la novela se completó” y añade que “cuando se niega los predicados de realización (que constan e duración y término), se pone de manifiesto la ausencia de la acción que se menciona, no la de su final, ya que este es solo un componente interno del significado del verbo”.

El *pretérito perfecto simple*, conocido en la gramática portuguesa como *pretérito perfeito simples*, expresa hechos acaecidos en una zona temporal anterior a aquella en que se encuentra el hablante, y los ofrece como ya terminados (Gómez Torrego, 1998: 150).

La morfología de este tiempo, origina muchas desviaciones entre los hablantes de portugués que aprenden español. Torijano (2002: 326-327), señala dos razones por las cuales ocurren estos desvíos:

1. Por el hecho de tener que enfrentarse con los dos tiempos que mayor número de irregularidades y excepciones presentan en ambos idiomas, y que, incluso en las formas regulares, ya muestran mayores diferencias formales que entre otros tiempos: en sus terceras personas del singular y en todas las conjugaciones las terminaciones portuguesas *-ou, -eu, -iu* contrastan con las españolas *-ó, -ió, -ió*;
2. Por una situación específica del portugués (y del gallego) que, frente al italiano o al francés, lenguas con mayor tendencia a preferir el pretérito perfecto al pretérito perfecto simple, usan con mucha mayor frecuencia que el español (y, por supuesto que las otras dos lenguas romances citadas) el pretérito perfecto simple, lo que significa, lógicamente, una mayor

presencia de eventuales errores, aparte de un evidente problema de sintaxis.

Confirmando lo que señala Torijano, los contrastes entre los dos idiomas han provocado errores en cuanto al empleo del pretérito perfecto simple. En portugués, es muy difícil delimitar los usos de los dos perfectos simples y compuesto del indicativo, sin embargo, según Vázquez Cuestas y Mendes da Luz (1971: 206-207), la lengua portuguesa muestra una clara preferencia por el *perfeito simples* (perfecto simple), reservando el compuesto para usos especiales.

En los textos analizados observamos un número mayor de estructuras en pretérito perfecto simple que con el pretérito perfecto compuesto y, consecuentemente, mayor posibilidad de errores por parte de los alumnos.

Las diferencias en las desinencias han llevado a los alumnos a cometer equívocas. Sin embargo, se evidencia la voluntad de escribir en la nueva lengua y para ello, los aprendices efectúan adaptaciones gráficas e incluso transfieren directamente las estructuras de su lengua materna a la lengua extranjera.

En los textos estudiados hemos reconocido las siguientes formas equivocadas:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...una ciudad ben famosa pelo su eterno Padre Cícero que <i>fiez</i> milagros” (t. 02, l. 5-6).	...hizo...
“...yo <i>comece</i> a me sentir tonto...” (t. 05, l. 5).	...comencé...
“... despues <i>volte</i> e fui comer um salgadinho...” (t. 05, l. 7).	...volví...
“...nuestra profesora <i>fico</i> doente en lá viagen...” (t. 08, l. 7-8).	...se puso enferma...
“...pues só <i>tibe</i> a ganar con esta viaje a Natal...” (t. 10, l. 6-7).	...tuve...
“... y <i>ponemos</i> na areia” (t. 17, l. 6).	...pusimos...
“...cuando varias señoras <i>chegaron</i> fue un mico daqueles” (t. 25, l. 8-9).	...llegaron...
“... lá <i>foy</i> optimo” (t. 28, l. 4).	...fue...
“... <i>conhecimos</i> amigos nuevos... (t. 34, l. 6).	...conocimos...
“Hoy por la mañana <i>orbidei</i> una maleta dentro del baño” (t. 117, l. 1).	...me olvidé...
“... e <i>empesei</i> a hacer...” (t. 128, l. 5).	...empecé...

En estos ejemplos, los alumnos realizan adaptaciones gráficas de los verbos en pretérito perfecto simple. Dichas adaptaciones muchas veces resultan de utilizar radicales de la lengua portuguesa con desinencias de la lengua española o viceversa. Así pues, cuando el alumno escribe *fiez* por *hizo*, efectúa una adaptación que recuerda *fez* de su lengua materna; cuando escribe *tibe* por *tuve*, se evidencia adaptación del portugués *tive*; cuando usa *chegaron* por *llegaron*, se oculta un *chegaram*.

A continuación, citaremos otros ejemplos de conjugaciones en las que los alumnos se valen de adaptaciones de los verbos en pretérito perfecto simple:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...yo <i>pegé</i> un taxi lo apartamento” (t. 06, l. 2-3).	...cogí...
“ <i>Llegé</i> a la rodoviaria a las 7:30...” (t. 47, l. 3).	...llegué...
“...pero <i>llegé</i> en mi destino...” (t. 47, l. 7).	...llegué...
“ <i>Llegé</i> al España en enero de 2008...” (124, l. 5).	...llegué...

Las frases seleccionadas muestran formas conjugadas que han sufrido adaptaciones gráficas. En estos casos, se intuye que el problema radica en la confusión producida por el sonido de la consonante *g*, ya que la misma posee distintos sonidos según la vocal o la consonante que la acompañe. Para explicar las razones por las que los alumnos han cometido dichas desviaciones, resulta importante señalar algunas características en el empleo de la consonante *g*.

Fonéticamente, la letra *g* y el grupo *gu* transcriben el fonema velar sonoro /g/ de voces españolas. Según el *Esbozo de la RAE* (1973: 124), se escribe *gu* ante las vocales *e*, *i*, formando con ellas sílaba o comienzo de sílaba, en posición inicial o interior de palabra, como por ejemplo: *guerra*, *ceguera*, *guiso*, *guindo*. Se emplea *g* en las restantes posiciones. Ante *a*, *o*, *u*, en posición inicial o interior, *garganta*, *gaita*, *gorgojo*, *lago*, *guante*; Ante la *l* o *r* /r/ seguidas de vocal, con las que forman sílaba o comienzo de sílaba, en posición inicial o interior de palabra: *glándula*, *regla*, *gleba*, etc.

En portugués también hallamos la misma regla gráfica que en español, en lo que se refiere al dígrafo *gu*. Sin embargo, los alumnos, por inseguridad o por influencia fonológica, pues es probable que también haya confusión en cuanto al sonido de *g* ante la *e* acaban usando una conjugación que no pertenece ni a su lengua materna ni a la

lengua extranjera.

Por un lado, podemos afirmar que son errores intralingüísticos, ya que los alumnos no han adquirido completamente la estructura de la lengua extranjera y, por otro lado, también podemos atribuir estas desviaciones a la lengua materna, pues algunos alumnos también cometen faltas en el uso de su propia lengua cuando se trata de la grafía de la consonante *g*.

A continuación presentamos otras desviaciones provocadas por un contraste entre la desinencia del pretérito perfecto simple en lengua española y en lengua portuguesa:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Yo <i>conoci</i> várias personas...” (t. 01, l. 5-6).	...conocí...
“...y <i>fuemos</i> al ambulatorio...” (t. 05, l. 6).	...fuimos...
“...en lo torneo me <i>destaque</i> como mejor infantil...” (t. 10, l. 4).	... me destacué...
“ <i>Conocemos</i> chicos guapos, encantadores” (t. 18, l. 6-7).	...conocimos...
“No año de 2006, <i>viaje</i> para Tibau, para o veraneio de lá...” (t. 26, l. 1).	...viajé...
“... <i>pasei</i> 5 dias lá, 5 dias de fiesta...” (t. 29, l. 2).	...pasé...
“Jorge y Marília, <i>saliram</i> juntos en coche...” (t. 44, l. 5).	...salieron...
“...fuimos para França, Itália y por fin <i>volvemos</i> al Brasil” (t. 57, l. 7-8).	...volvimos...
“En Brasil yo <i>estudie</i> un curso tecnico de patologia clinica” (t. 128, l. 5).	...estudié...
“... <i>naci</i> en el veinte ocho de febrero, de mil novecientos ochenta y ocho” (t. 147, l. 1-2).	...nací...
“Henrique, brasileiro, licenciado en derecho, <i>naci</i> en 08/09/77...” (t. 149, l. 1).	...nací...
“ <i>Lleguei</i> a Salamanca en ocho de agosto...” (t. 154, l. 1-2).	...llegué...
“Lo que <i>aprendi</i> fue en conviver con algunas personas que hablaban español, pero hace mucho tiempo” (t. 156, l. 5-6).	...aprendí...

Las terminaciones en español del pretérito perfecto simple de los verbos regulares que se diferencian del portugués son las siguientes (Duarte, 1999: 55):

-ar	-er	-ir
-é	-í	-í
-ó	-iste	-ø
-ø	-ió	-ió
-ø	-imos	-ø
-asteis	-isteis	-isteis
-aron	-ieron	-ieron

Los errores presentados en el cuadro muestran que, por desconocimiento de las desinencias del pretérito perfecto simple, el hablante simplemente transfiere las conjugaciones que conoce de su lengua materna (*pasei, naci, aprendi*) e incluso produce adaptaciones (*fuemos, lleguei*). Es probable que, en algunos casos, los errores se deban a distracciones de los alumnos, quienes omiten la tilde en las desinencias (*conoci, me destaque, viaje*).

Estas estrategias son frecuentes en el nivel inicial, ya que los alumnos buscan alternativas para solucionar sus dificultades y muchas veces les sirve de espejo su lengua materna. Así, por contagio de la lengua materna, cometen errores interlingüísticos. En la mayoría de los casos, incluso transfieren directamente las conjugaciones de su lengua materna:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“... mas só que o autobús <i>quebrou</i> no meio do caminho...” (t. 03, l. 3).	...se rompió...
“En la tienda yo <i>ajudei</i> ella en las tareas” (t. 04, l. 2)	...ayudé...
“En el año passado yo <i>viajei</i> para Natal/RN” (t. 05, l. 1)	...viaje...
“...quando yo <i>cheguei</i> la...” (t. 06, l. 2-3).	...llegué...
“ <i>Comemos</i> e tiramos muchas fotos para guardarnos de la recordación” (t. 09, l. 7-8).	...comimos...
“ <i>Ficamos</i> en uno alojamiento próximo al colegio contemporaneo...” (t. 10, l. 1-2)	...nos quedamos...
“ <i>Foi</i> quando uno chico estaba a jugar bola e mi <i>asertou</i> ...” (t. 11, l. 1-2).	...fue... ...golpeó...
“Quando <i>chegamos</i> tinha muita gente” (t. 13, l. 5).	...llegamos...
“Pois é, <i>adorei</i> conocer Costa Rica...” (t. 15, l. 5- 6).	...me encantó...
“Mas a <i>viage foi</i> boa, pois <i>conheci</i> pessoas novas e <i>fiz</i> muitas amizades” (t. 16, l. 6)	...fue...conocí... ...hice...
“... infelizmente o mês <i>acabou</i> ” (t. 18, l. 8).	...acabó...

“...y nos <i>acolheram</i> muy bien” (t. 21, l. 2).	...acogieron...
“O mais interesante que yo <i>achei</i> foi o centro de la ciudad...” (t. 23, l. 3).	...me pareció...
“Mi prima me <i>trancou</i> en lo cuarto de baño...” (t. 25, l. 8).	...encerró...

En las formas verbales presentadas se evidencia la transferencia formal literal de las desinencias de la lengua portuguesa. Estas estructuras revelan claramente el desconocimiento de los alumnos en cuanto a las desinencias propias de la lengua española y por ello, trasladan directamente las formas empleadas en su lengua materna.

5.5.3. Confusión entre el pretérito imperfecto (de subjuntivo e indicativo) y el pretérito perfecto simple

1. En el siguiente cuadro, vemos ejemplos en los que se sustituye el pretérito imperfecto de subjuntivo por el pretérito perfecto simple:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“La viagem <i>fuera</i> muy divertida...” (t. 07, l. 4).	...fue...
“...y nos <i>acolheram</i> muy bien” (t. 21, l. 2).	...acogieron...
“...hasta que apareció unos tios mio que <i>levaram</i> una parte de las personas...” (t. 26, l. 4-5).	...llevaron...
“Mios olhos a <i>seguiram</i> ...” (t. 39, l. 5).	...siguieron...
“... ali ellos <i>decidiram</i> casar-se...” (t. 44, l. 7-8).	...decidieron...
“Nosotros viajamos a Rafael en julio, la viagem <i>fuera</i> mui agradable...” (t. 49, l. 5).	...fue...
“...en mis vacaciones de aquel año yo y mis padres <i>vijáramos</i> a Manaus” (t. 54, l. 1-2).	...viajamos...
“Rosa <i>viviera</i> en Barcelona alguns años y <i>trabajara</i> en una tienda de ropas...” (t. 55, l. 1).	...vivió... ...trabajó...
“...porque en Brasil todos me	...recomendaron...

recomendaran” (t. 148, l. 5-6).

2. Hemos reconocido sustitución del pretérito imperfecto de indicativo por el pretérito perfecto simple, como citamos a continuación:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...então <i>parabamos</i> en una gasoleira e perguntamos a lo hombre...” (t. 17, l. 3).	...paramos...
“Venía de un viaje en de Holanda que <i>salía</i> a las sete horas...” (t. 117, l. 5).	...salió...

Los errores señalados muestran confusiones modo-temporales. En este sentido, podemos distinguir dos razones por las que ocurren dichas desviaciones. La primera se refiere al empleo del pretérito imperfecto de subjuntivo en sustitución de pretérito perfecto simple de indicativo. Para justificar esta explicación, presentamos el siguiente cuadro comparativo:

	Español	Portugués
P. imperfecto de subjuntivo	Terminaciones - ara - ase	Terminaciones - asse
P. Pluscuamperfecto de indicativo	Estructura haber + participio	Doble posibilidad • ter (tener) + participio • - ara

Como se plantea en el cuadro precedente, en español, el pretérito imperfecto de subjuntivo posee dos terminaciones (*-ara* y *-ase*) y en portugués sólo una (*-asse*). Otra diferencia se evidencia en el pluscuamperfecto de indicativo español que utiliza el auxiliar *haber* (conjugado en pretérito imperfecto) + *participio* del verbo, mientras que en portugués hay dos posibilidades, o se realiza con el verbo *ter* (en pretérito imperfecto) + *participio* del verbo (forma erudita) o se conjuga siguiendo la terminación *-ara* (forma literaria).

En las frases analizadas observamos que los aprendices cambian el pretérito perfecto simple por el pretérito imperfecto de subjuntivo del español, en el que la terminación corresponde al *pretérito mais que perfeito* de indicativo del portugués. La doble posibilidad morfológica del imperfecto de subjuntivo español quizá esté en el origen de las desviaciones por la falsa coincidencia entre tiempos y modos de ambos

idiomas.

Otra posible explicación para los errores mencionados: *acolheram, levaram, seguirem, decidiram y recomendaran* radica en la desinencia del *pretérito perfeito do indicativo* (pretérito perfecto simple) en portugués, *-aram*, que coincide con la desinencia del pretérito imperfecto de subjuntivo en español.

La segunda desviación se refiere a las formas verbales donde se emplea el pretérito imperfecto de indicativo, en vez del pretérito perfecto simple, como por ejemplo, *era, parabamos, volviamos, salía*.

De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1762-1763), las oraciones formadas con pretérito imperfecto de indicativo y pretérito perfecto simple no son nunca equivalentes, además se pueden establecer los contextos que las diferencian con recursos sintácticos, semánticos o pragmáticos. También existen diversos puntos de vista respecto a los rasgos gramaticales del pretérito imperfecto.

Aún así, esta gramática defiende que el análisis del pretérito imperfecto como tiempo relativo es compatible con que se oponga al pretérito perfecto simple en función de un rasgo aspectual y añade que entre los numerosos estudios teóricos que comparan estas dos formas en el sistema verbal gramatical español, existen muchas exposiciones didácticas de sus diferencias, dirigidas en su mayor parte a estudiantes de español como lengua extranjera.

Los errores detectados en el corpus podrían deberse a que los alumnos confunden o desconocen el uso adecuado de la forma verbal en pretérito perfecto simple y probablemente eligen el pretérito imperfecto, ya que les puede resultar más fácil por las semejanzas estructurales con la lengua portuguesa.

También llama la atención que los estudiantes conjuguen los verbos en tiempos y modos indebidos, ya que las formas verbales coinciden en los dos idiomas.

5.5.4. Pretérito perfecto compuesto

Así como el *pretérito perfecto simple*, el *pretérito perfecto compuesto* de indicativo también causa problemas en cuanto a su morfología. Además de esta denominación, este tiempo verbal ha recibido las siguientes nomenclaturas:

Bello (1847)	GRAE (1931)	Gili Gaya (1943)	Esbozo (1973) y la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009)
ante-presente	pretérito perfecto	pretérito perfecto actual	pretérito perfecto compuesto

Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1728), el tiempo verbal que tratamos en este apartado corresponde a acciones enmarcadas en un ámbito temporal que comprende también el momento del habla, por lo que ha sido denominado, en ocasiones, **pretérito perfecto de sucesos recientes**, y también de **pasado inmediato**. La distancia temporal que permite caracterizar el punto temporal del que se habla, sin embargo, resulta variable. El factor decisivo en este uso es que el período temporal al que corresponde la situación mencionada no haya terminado en el momento del habla (el día de hoy, la semana, el mes o el año actual, etc.). Además, el intervalo que el *pretérito perfecto compuesto*⁵⁴ requiere puede ser expresado con otros recursos. Destacan entre ellos el adverbio *últimamente*; los grupos de preposiciones *en estos tiempos, en estos días*, etc.; las fórmulas *a lo largo de* + grupo pronominal cuantitativo temporal, *en lo que va de* + sustantivo temporal en singular, *en {más ~ menos} de* + grupo nominal cuantitativo temporal *desde ~ hasta* + adverbio/grupo nominal temporal.

El significado fundamental de esta estructura es indicar que una acción se realiza antes del punto cero que nos sirve de referencia para medir el tiempo, siempre dentro del ámbito que tiene como centro la coexistencia o simultaneidad de dicho punto con el momento del habla. Dicho de otro modo, este tiempo no significa acción simplemente ocurrida fuera del ámbito de nuestro presente, sino en relación directa con éste. El tipo de relación que tenga el proceso indicado por el pretérito perfecto con el ámbito de la simultaneidad o del presente puede darse de variados modos, lo que determina los significados contextuales en que se manifiesta el valor básico de este tiempo (Cartagena, 1999: 2941).

Según el *Esbozo de la RAE* (1973: 465-466), en su origen, “el *pretérito perfecto compuesto* significaba el resultado presente de una acción pasada”. Nació en la época prerrománica, cuando el verbo *haber* conservaba su acepción de *poseer* o *tener*, estructura que aún se mantiene en la lengua portuguesa.

⁵⁴ Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1721), el *pretérito perfecto compuesto* es la forma verbal cuyos usos muestran mayor variación geográfica en el español de hoy.

Este tiempo compuesto, semejante a la estructura del *pretérito perfeito composto* del portugués, pero con significado diferente del que posee en español, señala acciones pasadas relacionadas con el presente; alude a acciones pasadas sucedidas en período aún no terminado (Duarte, 1999: 58-59). Marcadores temporales como *hoy, esta mañana/tarde/noche, este mes, este año*, etc. son frecuentes en este tiempo. En portugués, el *pretérito perfeito composto* “expriime geralmente a repetição de um acto ou a sua continuidade até o presente em que falamos” (Cunha y Cintra, 2005: 455).

Gonçalves Viana (*apud*, Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971: 207) definió el *pretérito perfeito composto* como “un pretérito reiterativo que designaba una acción repetida desde un pasado próximo hasta el momento actual”. Por otro lado, Paiva Boléo (*apud*, Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971: 207) difiere del planteamiento de Viana, argumentando que “el uso del *pretérito perfeito composto* en las oraciones no indican repetición, sino solo duración de la acción desde un momento dada del pasado hasta la actualidad”.

En los textos analizados hemos seleccionado las siguientes frases que demuestran incorrecciones en cuanto al empleo del pretérito perfecto compuesto:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“No lo sé que <i>pasado</i> , yo estubo con la tarjeta con el número...” (t. 99, l. 5)	...ha pasado...
“...hasta ahora no me <i>llegado</i> no lo sé mas que hacer” (t. 99, l. 6).	...han llegado...
“ <i>Tenido</i> que bajar 3 vezes, como yo venia de Brasil, <i>tenido</i> que azer escala en Argentina, Francia y Madrid” (t. 101, l. 6-7).	...he tenido... ...he tenido...
“Hola Carlos soy Ana, <i>tenido</i> que salir mas te lo deajo todo explicado” (t. 102, l. 1).	...he tenido...

En español se acepta la posibilidad de usar *tener* –en función de verbo soporte o de apoyo- con un complemento predicativo de verbo transitivo para expresar acciones semánticamente próximas a las del pretérito perfecto. Sin embargo, no comparte con éste último, aspectos morfosintácticos esenciales, por lo que no debe considerarse una alternativa al pretérito perfecto compuesto.

Este tiempo se estructura empleando el verbo *haber*, como auxiliar, en presente de indicativo y el participio pasado del verbo principal:

Verbo haber	+	Participio pasado
He		
Has		Hablado
Ha		Vendido
Hemos		Partido
Habéis		
Han		

En estos ejemplos, los alumnos reconocen la necesidad del verbo *haber* en las oraciones, sin embargo se observa la ausencia de este tiempo verbal en sus estructuras. Probablemente, por descuido, los alumnos olvidan la conjugación del verbo *haber*, produciendo errores intralingüísticos.

Otros errores en el empleo del pretérito perfecto compuesto se refiere a la interferencia de la estructura de la lengua portuguesa:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“ <i>Teño llegado</i> na España em agosto...” (t. 119, l. 5).	...he llegado...
“ <i>Tengo</i> llegado na España em 12 de septiembre de 2008” (t. 121, l. 4)	...he llegado...
“ <i>Tengo</i> venida para Salamanca para mi master y mi quedo en Salamanca hasta novembre” (t. 131, l. 2-3).	...he llegado...

En portugués, para usar las formas compuestas, se conjuga el verbo auxiliar *haver* (haber) o *ter* (tener) aunque existe la preferencia por el empleo del último, como señala Said Ali (1988, *apud* Durão, 2004: 256): “en las formas compuestas del portugués, el auxiliar *ter* es más usado que el verbo *haver*”. Y agrega que la combinación del auxiliar *haver* en las formas compuestas del portugués da al lenguaje una facción más solemne y empleada sistemáticamente, se hace pedante.

Acerca de dicho uso del verbo *haver* en las formas compuestas del portugués, Vázquez Cuesta y Medes da Luz (1971: 69) afirman que este verbo “se utiliza en los tiempos de obligación y raras veces para la formación de los tiempos compuestos” y que, por otro lado, “el verbo *ter* ‘tener’ es [...] el auxiliar más empleado para la formación de los tiempos compuestos [...]”.

En las frases del cuadro anterior los alumnos se equivocan a causa de transferencia de la lengua materna. Las estructuras: *Teño llegado* y *Tengo venida*

(venido) se refieren al *pretérito perfeito composto*⁵⁵ del portugués, muy semejante al *pretérito perfecto compuesto* del español, cuya diferencia estructural radica en que en portugués se usa con el presente del verbo *ter* (tener), mientras que en español, con el presente del verbo haber. Esta diferencia ha influido en los errores cometidos por los alumnos en las frases citadas.

5.5.4.1. Otros errores en el empleo del pretérito perfecto compuesto

Los siguientes errores se refieren a las formas conjugadas del verbo *haber* de la lengua española:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“En el año passado yo viajei para Natal/RN. La <i>a sido</i> muy bueno...” (t. 05, l. 1).	...ha sido...
“...su racion yo <i>hey separado</i> las cantidades en sacos que están en la mesa de la cocina” (t. 80, l. 5-6).	...he separado...
“...mas no te preocupes <i>hey programado</i> la tele” (t. 80, l. 7-8).	...he programado...
“Ademas <i>a tenido</i> otros tipos de problemas como por exemplo: lo retraso de lo vuelo, no havia comida, etc... (t. 101, l. 4-5).	...han tenido...
“Siempre hablamos em português em nuestra casa e así no mi <i>há oido</i> personas hablar español” (t. 136, l. 8-9).	...ha oído...
“Ya <i>hé estudiado</i> inglés y francés...” (t. 144, l. 3).	...he estudiado...
“...me gustaria dedicarme al español, al cual solo <i>hé estudiado</i> por seis meses” (t. 144, l. 3-4).	...he estudiado...

Presentamos a continuación un cuadro contrastivo del verbo *haber* en portugués y en español para entender mejor los errores cometidos por los alumnos:

⁵⁵ Esta forma compuesta del portugués se emplea en contextos en los que la acción es continuada, repetida, mientras que su equivalente en español, el pretérito perfecto, alude a acciones pasadas y que perduran en el presente.

<u>verbo <i>haver</i> (portugués)⁵⁶</u>	<u>verbo <i>haber</i> (español)</u>
hei	he
hás	has
há	ha
havemos	hemos (habemos)
haveis	habéis
hão	han

Por lo que se observa en el cuadro comparativo existen diferencias en la conjugación del verbo *haber* entre ambas lenguas en contraste. Así, en las frases estudiadas, los alumnos emplean la forma correspondiente de su lengua materna, al desconocer la estructura de la lengua española, específicamente la conjugación del verbo *haber*. Asimismo, intentan adaptaciones gráficas (*hey programado*). Incluso, producen errores ortográficos debidos a la intransferencia ortográfica, como *a sido*, *a tenido*, aunque los nativos de la lengua española también cometen estos errores (Torijano, 2002: 323).

5.5.5. Confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito simple⁵⁷

La aparente confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito simple es muy común entre alumnos extranjeros que estudian la lengua española. Esto se debe al significado de ambos tiempos, como señala el *Esbozo de la RAE* (1973, 466):

“Tanto el pretérito perfecto compuesto como el pretérito perfecto simple denotan acciones medidas directamente y acabadas o perfectas. Esta coincidencia acerca la significación de ambos tiempos. Así se explica que varias lenguas romances los confundan en el uso real, aunque la lengua literaria procure mantener sus diferencias, como ocurre en francés y en italiano”.

Alarcos LLorach (1994: 166) señala que tanto el pretérito perfecto compuesto como el pretérito perfecto simple pueden referirse a hechos precedentes al momento de habla y utilizando los dos pretéritos con el verbo cantar: *cantaste* y *has cantado* contrasta las diferencias de modo entre ambos tiempos. Así, apunta que “ambos llevan el morfema de indicativo, pero aunque, *cantaste* lo hace porque contiene el morfema de

⁵⁶ Conjugación obtenida desde el diccionario electrónico *Priberam* de la lengua portuguesa.

⁵⁷ Los errores que se presentan en este apartado se refieren a la norma española, que suele diferenciar el pretérito perfecto simple del pretérito perfecto compuesto.

perspectiva de pretérito, mientras *has cantado*, con su perspectiva de presente, alude a ellos por su morfema de anterioridad”.

El autor citado afirma que “las dos formas no se oponen directamente, sino a través del presente *cantas*: con esa misma perspectiva se opone a este el antepresente *has cantado*, y por su distinta perspectiva se le opone el pretérito *cantaste*”.

Por su parte, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1721-22) señala que el valor de anterioridad a un punto de referencia situado en el presente que corresponde al pretérito perfecto compuesto, entra en conflicto con el pretérito perfecto simple, que es el tiempo que señala anterioridad al punto del habla. Obviamente, estos contrastes ocurren en zonas en las que se diferencia un uso del otro. Estos valores que distinguen dichos tiempos, se dan con claridad en la zona central y meridional del español europeo, en el español costeño peruano, en el andino boliviano y colombiano, en el noroeste de Argentina (desde Tucumán hasta la frontera con Bolivia), en la región central de este país (especialmente en el noroeste de Córdoba) y, con mayores restricciones, también en Cuba y otras zonas del área antillana.

En otros países, (México, muchos de los centroamericanos y varios de los del área caribeña, entre los que se halla Venezuela), la oposición entre el pretérito perfecto simple y el compuesto es más propiamente aspectual que temporal. El pretérito perfecto simple se usa en esos casos para referirse a acciones acabadas en el pasado, mientras que el pretérito perfecto compuesto se reserva para referirse a acciones que continúan en el presente. En otras áreas como Chile o gran parte de la Argentina (con algunas excepciones), la oposición se neutraliza a favor del pretérito perfecto simple, con un uso semejante al que se produce en el noroeste de España y en las Islas Canarias. En estas zonas, el pretérito perfecto simple sustituye al compuesto, con independencia del valor temporal o aspectual de la acción. En el español costeño peruano y el andino boliviano suele darse la neutralización de la oposición en sentido contrario descrito anteriormente, y es el pretérito perfecto compuesto el que sustituye al simple.

En los textos analizados hallamos los siguientes errores producidos por la confusión en el empleo del pretérito perfecto compuesto y el simple:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “Pues bien, en la semana pasada, <i>he conseguido</i> un trabajo (t. 88, l. 2-3)	...conseguí...
2. “... <i>llegué</i> en España en marzo de este	...he llegado...

año para estudiar en la universidad...” (t. 141, l. 1-2).	
3. “...dónde en el año de 2007 yo <i>he terminado</i> mi licenciatura en derecho” (t. 143, l. 3-4).	...terminé...
4. “Hasta ahora, aun no <i>logré</i> un sitio para quedarme porque...” (t. 144, l. 5)	...he logrado...

En este cuadro se evidencia confusión a la hora de emplear los dos tiempos. En algunos casos el alumno usa el pretérito perfecto compuesto en vez del compuesto, como vemos en las frases 2 y 4, donde encontramos referencias de tiempo presente, como *en marzo de este año, hasta ahora*, etc. y, por tanto, el tiempo correspondiente es el pretérito perfecto compuesto, ya que alude a características de dicho tiempo. Tal como hemos mencionado, estas referencias temporales expresan situaciones concebidas en función de un intervalo que empieza en cierto punto del pasado y termina en el momento del habla. Este intervalo podrá ser, igualmente, más o menos extenso y puede ser expresado a través de recursos, como el adverbio *últimamente*; los grupos preposicionales *en estos tiempos, en estos días*, etc.; las fórmulas «*a lo largo de + grupo nominal cuantitativo temporal*», entre otros similares.

El hecho de que en portugués, para referirse a cualquier acción que se haya producido en el pasado, sea este reciente o remoto, que llega hasta el presente o que ocurrió con anterioridad, siempre se utiliza el *pretérito perfeito simples*⁵⁸ (pretérito perfecto simple). Este aspecto posiblemente haya influido en que los alumnos confundieran el uso adecuado a la hora de expresarse en español.

En lo que se refiere a las frases 1 y 3, se observa que el alumno emplea el pretérito perfecto compuesto en vez del pretérito perfecto simple. Esto puede deberse a que el pretérito perfecto compuesto presenta menos dificultades morfológicas. También puede pensarse que este tiempo es la forma más conocida para los estudiantes, ya que suele ser estudiada antes que otros tiempos del pasado en la clase de español como lengua extranjera.

Una vez aprendida la forma compuesta, los estudiantes se sienten más seguros utilizando este pretérito y prefieren éste a los otros aprendidos. El empleo del pretérito

⁵⁸ Para Duarte (1999: 58) el *pretérito perfeito composto* (pretérito perfecto compuesto) del portugués no tiene el mismo significado que el pretérito perfecto español, el cual señala la continuidad o repetición de un hecho iniciado en el pasado y que sigue en el presente, ejemplo: *Temos estado muito ocupados nas últimas semanas*.

compuesto en la frase 3, por ejemplo, probablemente se deba a falta de atención a las marcas temporales que se presentan en la frase 'en el año de 2007', también evidencia inseguridad respecto a las diferencias existentes en los dos pretéritos.

5.5.6. Errores en la estructura del futuro

La estructura del futuro en portugués y en español no suelen causar muchas dificultades a los alumnos brasileños aprendices de español, ya que dicha estructura es semejante en ambos idiomas. Conforme la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1767), el futuro expresa una situación posterior al momento de la enunciación y por tanto, es un tiempo absoluto.

Desde el punto de vista de la estructura, al perderse las formas del futuro latino, el romance formó el nuevo futuro de indicativo por aglutinación de la perífrasis de *infinitivo + auxiliar haber* en presente de indicativo (*amar he, cantar he*). Estas formas tenían significado de obligación (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009: 1768). Este primitivo valor, correspondiente a la perífrasis *he de amar*, se transformó en significado de futuro (Marín y otros, 1998: 216).

Según Fernández Ramírez (1986: 284), el futuro es un tiempo verbal “cargado de matices significativos y valores modales que exceden en mucho de la simple referencia a un momento o período posterior al que se describe, o a aquel en que se habla. Estos valores pueden incluso anular la futuridad misma”.

Este investigador establece algunas divisiones básicas de clases de futuro y así distingue:

1. El **futuro prospectivo**: es el más general, hasta el punto de que puede decirse que engloba a los demás (salvo al de conjetura que veremos más adelante). En realidad no hay futuro [prospectivo] en el que no aparezca como ingredientes los elementos voluntativos o apodícticos. Mediante el futuro prospectivo se anuncia la realización de algo, cualquier acontecimiento o suceso. Se trata, por tanto, de un futuro de comunicación, ya que se transmite, anunciándolo describiéndolo o narrándolo, un acontecimiento que creemos o sabemos que va a ocurrir: 'He conseguido lo que deseabas. -¿Qué me dices? - Sí; esta noche *asistirás* a la gran fiesta que da en su palacio el marqués de Moratones' (P. Muñoz Seca, *Los misterios de*

Laguardia, OC, I, 1274).

2. El futuro no se limita a marcar una referencia temporal prospectiva, sino que añade a ella una valoración del hablante, que muestra así en qué forma se ve afectado personalmente por la acción o hecho de que se trate. Pero el concepto de **futuro voluntativo** es tal vez demasiado general, por lo que se establecen algunas subclases:

- El **futuro estipulativo**: es aquel que se usa para establecer de forma adelantada una determinada acción futura, generalmente de otras personas, que se desea que ocurra y que se da por supuesto que va a ocurrir:

'Si tu me cuentas tu mal, luego *sera* remediado; que ni *faltaran* medicinas, ni medios sirvientes para buscar tu salud (...)' (*Celestina*, 164, 5).

- El **futuro prescriptivo**: es aquel que se utiliza para presentar una disposición, un precepto o una regulación. Es el más frecuente en el discurso jurídico y también se encuentra abundantemente en las acotaciones teatrales:

'Se acerca al conde, que se habrá sentado ante una mesa a la derecha' (P. Muñoz Seca, *Hugo de Montreaux*, I; OC, 569).

- El **futuro de conformidad, conciliación o avenencia**: es el que usamos cuando consideramos que una determinada acción u omisión próxima constituye la única reacción posible o conveniente a una situación establecida, de tal forma que resulta obligado atenderse a ella:

'No *alegaré* nada en mi defensa – contestó Hipólito' (Bertí, *Motor supremo*, XI, 186).

3. El **futuro de necesidad**: con el futuro de necesidad presentamos la acción o el hecho como acontecimientos previstos o esperados, bien por las condiciones previas o las circunstanciales que nos llevan a esa conclusión, bien por nuestra convicción, razonada o no, de que así sucede. El futuro de

necesidad o **futuro apodíctico** es el que aparece en las demostraciones matemáticas: *Si los dos ángulos valen un reto, el otro será ángulo recto*, etc. No son estos textos los únicos que contienen futuros apodícticos, pero lo cierto es que son más frecuentes en escritos de carácter científico o doctrinal.

4. El **futuro de conjetura**: se usa para expresar incertidumbre o inseguridad, raramente de forma prospectiva. En muchas ocasiones se subordina a un verbo o a una fórmula verbal que ya expresa o da a entender estas mismas nociones: 'Supongo que usted no dudará de mi buena fe en este asunto' (Benavente, *El marido de su viuda*, IX, 154).

En portugués, el *futuro do presente* es empleado para indicar “factos certos ou prováveis, posteriores al momento que fala, para exprimir a incerteza (probabilidade, dúvida, suposição) sobre factos actuais, como forma polida de presente, como expressão de uma súplica, de um desejo...” (Cunha y Cintra, 2005: 457-458).

A continuación, reseñaremos las principales características y contrastes del tiempo futuro en portugués y español, aspectos que podrán explicar más adelante algunos de los errores cometidos por los alumnos:

- a) En portugués, el futuro es el único tiempo que transforma la *-n* de las terceras personas del plural del español en *-ão*, mientras que los demás tiempos terminan en *-m*;

Ejemplo:

Español	Portugués
Futuro: cantarán	Futuro: cantarão
Pret. perf. simple: cantaron	Pret. Perfeito simples: cantaram

- b) En el tiempo condicional (que en portugués también se denomina *futuro do pretérito*), y en sus segundas personas de plural, la diferencia en ambos idiomas radica en la vocal fuerte del diptongo: el portugués hace *-eis*, mientras que en español termina en *-ais*.

Ejemplo:

Español	Portugués
Condicional: cantaríais	Fut. do pretérito do indicativo: cantaríeis

- c) En cuanto al uso del futuro de subjuntivo en portugués, se conservan las mismas acepciones que había adquirido en la baja latinidad. Por lo general, no expresa anterioridad sino la posibilidad o contingencia, referida ya al presente, ya al futuro.
- d) La equiparación de las oraciones condicionales en ambos idiomas permite igualmente el contraste en el uso de estos tiempos, dado que la diferenciación de oraciones condicionales reales o posibles frente a las hipotéticas o imposibles (o improbables) presentan caracteres muy similares.

Teniendo en consideración las características reseñadas, resulta evidente la influencia de las mismas en los errores morfológicos que afectan al futuro, específicamente del indicativo. Respecto a este punto, Torijano (2002: 348-349) plantea dos errores morfológicos que afectan al futuro:

1. El primero, repetido en la totalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera, independientemente de su lengua materna. En este sentido existe una determinada fase de interlengua en la que los futuros presentan siempre la misma tipología de errores: la utilización de lo que podemos denominar *formas primitivas* o *pseudoetimológicas*, cuya evolución correcta en español ha consistido en la pérdida de algún elemento radical (*hacer* > *ha(ce)ré*; *haber* > *ha(e)ré*, combinada o no con la adición de algún elemento consonántico, generalmente *-d-*, por evidente influencia de verbos como *poder*, (*pod(e)ré*). Dichas formas generan irregularidades perfectamente agrupables y más fácilmente sistematizables: *tendré*, *pondré*, *saldré*, *valdré*, etc.
2. El segundo afecta exclusivamente a los estudiantes de lengua materna portuguesa por la del futuro de subjuntivo en esta lengua. La asimetría en el paradigma verbal que afecta a este tiempo en ambas lenguas provoca errores de uso por esa ausencia en la lengua objeto.

En los textos estudiados se evidencian pocos errores en la estructura del futuro. Esto se debe a que en portugués, como veremos en el apartado que presentamos a continuación, cierta preferencia por las perífrasis que indican futuro. Los únicos errores hallados que conciernen al futuro simple se refieren a la transferencia de la forma verbal del portugués al español:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Todo eso fue muy divertido y jamais esquecerêi” (t. 21, l. 9).	...me olvidaré...
“Jamás a esqueci y probablemente, jamás a verei novamente” (t. 39, l. 6).	...veré...
“...cuando salir por lo portal atraviesa la calle e allí <i>haverá</i> algunas tiendas y mercados” (t. 102, l. 3-4).	...habrá...

Contrastando las desinencias del futuro en los dos idiomas destacamos las siguientes diferencias:

Portugués	Español
- ei	- é
- eis	- éis
- ão	- án

En las frases del cuadro anterior observamos que las desinencias que marcan el contraste en los dos idiomas han sido la causa de los errores, clasificados como intralingüísticos, pues la influencia de la lengua materna fue la responsable de dichos equívocos. En los ejemplos mencionados se halla la forma conjugada *haverá*, verbo irregular y que por tanto, cambia el radical por *habr-*. El hecho de que en portugués no exista esta irregularidad, conlleva a que el alumno cometa equivocaciones.

Las principales irregularidades que encontramos en español y que no existen en portugués, son las siguientes:

1. verbos que pierden la vocal del infinitivo:

caber →	cabr	+	- é
haber →	habr	+	- ás
poder →	podr	+	- á

querer → **querr** + -emos
 saber → **sabr** + -éis
 -án

2. Verbos que cambian la vocal del infinitivo en **-d-**:

poner → **pondr** + -é
 tener → **tendr** + -ás
 salir → **saldr** + -á
 valer → **valdr** + -emos
 venir → **vendr** + -éis
 + -án

3.

decir → **dir** + -é/ -ás/ -á/ -emos/ -éis/ án
 hacer → **har** +

Casos particulares

En portugués, el *futuro do presente* (el futuro simple en español) no suele emplearse habitualmente ni en la lengua oral ni en la escrita. Así, en los ejemplos del corpus, los alumnos prefieren emplear la perífrasis del verbo *ir* + *infinitivo* del verbo principal, utilizada para indicar una acción futura inmediata.

En español, conforme la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2105), “se denominan perífrasis verbales las combinaciones sintácticas en las que un verbo **auxiliar** incide sobre un verbo **auxiliado**, llamado a veces **principal** o **pleno**, construido en forma **no personal** (es decir, infinitivo, gerundio o participio) sin dar lugar a dos predicaciones distintas”.

Dicha gramática añade que el verbo auxiliar acostumbra aparecer conjugado, como en la frase *No puedo entrar; Iremos considerando cada paso por separado*, pero puede no estarlo en función de las características sintéticas particulares de la oración *Para poder entrar necesitamos autorización; No es imprescindible ir considerando cada caso por separado*.

Las perífrasis se clasifican según dos criterios fundamentales: **1. Su estructura sintáctica**: se centra en la forma sintáctica del verbo auxiliar y se agrupan en perífrasis de **infinitivo**, **gerundio** o **participio** y **2. Su significado**, que es la

aportación semántica del auxiliar.

En español existen numerosas perífrasis, sin embargo, dedicaremos especial atención a la perífrasis verbal española *ir a + infinitivo*⁵⁹, que es la que nos interesa para nuestro estudio. Según el *Diccionario Panhispánico de dudas*, en la entrada del verbo *ir*, *acepción 4*, esta perífrasis “indica que la acción designada por el infinitivo se va a producir en un futuro más o menos inmediato”.

Por lo tanto, dicha perífrasis indica que la acción comienza a efectuarse, bien en la intención, bien en la realidad objetiva en que el verbo *ir*, empleado en imperativo o en futuro, recobra su sentido de encaminarse o dirigirse materialmente a ejecutar un acto, señalando finalidad e idea de futuro” (Duarte, 1999: 36).

La perífrasis *ir a + infinitivo* posee numerosas funciones. A continuación citamos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2154- 60), las siguientes:

1. Aunque la perífrasis *ir a + infinitivo* admite en ocasiones usos modales o retóricos, en esta perífrasis predomina la dimensión temporal (El tiempo está cambiando. Va a llover (Vallejo A., *Cangrejos*); Voy a trabajar en tres ideas nuevas en las que confío plenamente (Hidalgo, *Azucena*).
2. En la lengua medieval y en la clásica se documentan usos de la perífrasis sin preposición, como en [...] *luego el otro l va dezir a los clérigos a grand prisa* (San Vicente Ferrer, *Sermones*). Se registra ocasionalmente esta variante en el español actual, sobre todo en textos que reproducen la lengua oral (¿Cómo va estar contento un tipo en cana? (Chavarría, *Rojo*).
3. La perífrasis compete a menudo con el futuro de indicativo y con el condicional para denotar posterioridad. Expresa esta noción con respecto al momento de habla cuando aparece en presente de indicativo o subjuntivo, o bien respecto de un momento anterior al momento de habla cuando aparece en pretérito perfecto compuesto o imperfecto de indicativo o subjuntivo (Va a ser las cinco, dijo (García Márquez, *Hora*).

⁵⁹ Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1775), “los futuros perifrásticos son hoy más frecuentes en el español americano que en el europeo. Entre todos ellos predomina «ir a + infinitivo». Las diferencias con el futuro sintético son, en primer lugar, de registro, en cuanto que esta perífrasis se documenta en la lengua hablada en proporción mucho mayor que la forma sintética. Se ha observado que alguna de estas preferencias por la forma analítica se extienden asimismo al español europeo, aunque en proporción algo menor”.

4. Esta perífrasis adquiere un gran número de valores discursivos, varios de los cuales aceptan también el futuro. Cuando ir a + infinitivo se construye en presente puede introducir un anuncio de algún suceso próximo (*Se van a celebrar elecciones generales; Esta película les va a encantar*), una advertencia o un aviso (*Te vas a caer; Les va a resultar un poco caro*), una amenaza (*Te vas a enterar; Se van ustedes a acordar de esto*) y otras nociones similares.

En el corpus de análisis hemos encontrado un número considerable de *perífrasis ir a + infinitivo*, elegida como estrategia discursiva, por inseguridad o desconocimiento de la forma simple en español. Sin embargo, debemos subrayar que omiten⁶⁰ la preposición *a* necesaria para la formación de esta perífrasis:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Bueno, yo <i>voy escribe</i> sobre mi viaje para Fortaleza...” (t. 13, l. 1).	...voy a escribir...
“Las ventanas estaran siempre abiertas y <i>voy colocar</i> unas cortinas para quedar mas bela” (t. 58, l. 8-9).	...voy a colocar...
“Ahora <i>bamos hablar</i> de algo mas importante la limpeza” (t. 102, l. 9).	...vamos a hablar...
“ <i>Voy vivir</i> en la ciudad de Salamanca hasta siete de febrero de ds mil nueve” (t. 135, l. 5).	...voy a vivir...
“ <i>Voy quedarme</i> en España por 6 meses” (t. 140, l. 5).	...voy a quedar...
“Soy Domingos, brasileño y <i>voy estar</i> en Salamanca por 01 año...” (t. 142, l. 1).	...voy a estar...
“ <i>Voy quedar</i> en Salamanca hasta junio estudiando la facultad de bellas artes e español” (t. 148, l. 1-2).	...voy a quedar...
“Todavía no estoy trabajando porque quiero primero saber los horarios que <i>van me quedar</i> ...” (t. 152, l. 8).	...me van a quedar...

⁶⁰ Según Gómez Torrego (1994: 309), en español es frecuente eliminar la preposición *a* en la perífrasis *ir a + infinitivo* cuando éste comienza por *-a*. Y explica que este fenómeno se justifica en la lengua oral (dos o tres *aes* seguidas se reducen a una sola a alargada), no en la lengua escrita, como en los ejemplos: Juan va hablar (correcto: Juan va a hablar), Juan va hacerlo (correcto: Juan va a hacerlo), Va haber que irse (correcto: Va a haber que irse).

En portugués esta perífrasis posee el mismo significado que en español: empleada **sin preposición**, denota propósito de llevar a cabo una acción, la certeza de que ésta se realizará o constituye un futuro más espontáneo y familiar que el expresado por el tiempo de este nombre (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971: 89).

El análisis del corpus revela la omisión de la preposición **a**, por interferencia del portugués. Esto se explica porque en esta lengua el verbo *ir* seguido de infinitivo e indicando intención o propósito no lleva preposición, como ejemplo:

- a) Vou viajar amanhã.
- b) Vamos acabar a reunião antes do meio-dia.
- c) Ela vai chegar no início da noite.

También se evidencian errores por ausencia de la preposición *a* en el pasado idiomático producido por interferencia de la lengua portuguesa:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...pues yo <i>iba hacer</i> una avaliación en el día següinte...” (t. 38, l. 6).	...iba a hacer...
“Todas las mañanas yo <i>iba caminar</i> en la playa y después tomar baño de sol (t. 45, l. 2-3).	...iba a caminar...

5.6. EMPLEO DE LOS VERBOS *HABER* Y *TENER*

5.6.1. Empleo del verbo *haber*

El verbo español *haber* procede del latín *habere*, que significa ‘tener’. Como verbo personal con el sentido de ‘tener’ se usó todavía en el español medieval y clásico, pero pronto fue perdiendo terreno como verbo personal en favor de *tener*. Finalmente, *haber*⁶¹ se especializó en sus usos como auxiliar para formar los tiempos compuestos de

⁶¹ En su conjugación personal, según la Nueva Gramática de la Lengua Española (2009: 248), en el presente del indicativo de este verbo se usan las variantes contractas en las formas del singular (*he, has, ha*). La 1ª y la 2ª personas del plural presentan una variante regular y otra irregular: *hemos ~ habemos; heis ~ habéis*. La Nueva Gramática también menciona que la variante regular *hemos*, que no ha pasado a los registros formales, se encuentra en el habla coloquial de muchos países hispanohablantes, a veces,

la conjugación y como forma impersonal (*hay, había, hubo, habrá, habría*). En la actualidad, su empleo con valor de *tener* es un arcaísmo lingüístico que sólo se encuentra en textos escritos, especialmente literarios, con intención arcaizante, o en expresiones jurídicas, normalmente en construcción pasiva (*Diccionario Panhispánico de Dudas*, versión electrónica, 2ª acepción).

De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 247), este verbo también es “empleado en las perífrasis de necesidad o de obligación «*haber de + infinitivo*» y «*haber que + infinitivo*». Además se usa como verbo terciopersonal en las construcciones impersonales (*habrá fiesta*), pero en la actualidad no se emplea la 3ª persona del presente *ha* en estas últimas construcciones, a excepción de fórmulas fijas como *no ha lugar, años ha* y otras similares de sabor arcaizante (...)”.

Como verbo impersonal, denota la presencia o existencia de lo designado por un sustantivo que normalmente va pospuesto al verbo. Al ser verbo impersonal que solo admite la tercera persona del singular, no tiene sujeto y, en consecuencia, el sustantivo pospuesto al verbo sólo puede desempeñar la función de complemento directo (*Diccionario Panhispánico de dudas*, versión electrónica, 2ª acepción).

En cuanto al uso impersonal del verbo *haber*, el *Esbozo de la RAE* (1973: 384) señala que el mismo adopta construcciones iguales a los de los verbos que expresan fenómenos de la naturaleza, en los que el sujeto queda indeterminado.

Este verbo comparte muchas características semánticas en portugués y en español, excepto algunas diferencias, y su empleo depende de su significado, como señalan Cunha y Cintra (2005: 532-533):

1. Emprega-se em todas as pessoas:

- a) Quando é auxiliar (com sentido equivalente a *ter*) de verbo pessoal, quer junto a particípio, quer junto a infinitivo antecedente da preposição de;
- b) Quando é verbo principal, com as significações de “conseguir”, “obter”, “alcanzar”, “adquirir”;
- c) Quando é verbo principal com a forma reflexa, nas acepções de “portar-se”, “proceder”, “comportar-se”, “conduzir-se”;

- d) Quando é verbo principal, também como forma releza, no sentido de “entender-se”, “avir-se”, “ajustar contar”;
2. É raro nos escritores modernos, mas muito freqüente nos do português antigo e médio, o uso pessoal do verbo *haver*, como verbo principal, nas acepções de:
- “ter”, “possuir”;
 - “julgar”, “pensar”, “considerar”, “ter par si”;
3. Comparem-se as expressões:
- haver por bem* = “dignar-se”, “resolver”, “assentar”, “julga oportuno ou coneniente”;
 - haver mister* = “precisar”, “necessitar”;
4. Emprega-se como impessoal, isto é, sem sujeito, quando significa “existir”, ou quando indica tempo decorrido. Nestes casos, em qualquer tempo, conjuga-se tão somente na 3ª pessoa do singular;
5. Quando o verbo *haver* exprime existencia e vem acompanhado dos auxiliares *ir*, *dever*, *poder*, etc., a locução assim formada é, naturalmente, impessoal.

En español, el verbo *haber*, tanto en su conjugación como verbo auxiliar, como en la de verbo transitivo, presenta numerosas irregularidades que señalaremos a continuación. En este sentido, Gomis y Segura (2002: 27) destacan las siguientes:

- En el presente de indicativo presenta una raíz contracta en la que únicamente se conserva la vocal **a** de la raíz (transformada en **e** en la primera persona) a la que se unen las desinencias. Junto a ésta, para la cuarta y quinta personas, se mantiene la raíz regular **hab-**: **he**, **has**, **ha**, **hemos** o **habemos**, **heis** o **habéis**, **han**. Además, cuando la tercera persona se emplea como impersonal, termina en **-y (hay)**;
- En el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto de subjuntivo y en el futuro imperfecto de subjuntivo encontramos la raíz **hub-**: **hube**,

hubiste...; hubiera o hubiese, hubieras o hubieses...; hubiere, hubieres...;

- En el futuro imperfecto de indicativo y en el condicional simple la raíz se encuentra sincopada: **habr-: habré, habrás, habría, habrías...**;

En el corpus descrito resulta evidente que los alumnos transfieren directamente la conjugación de la lengua portuguesa en numerosos casos:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Enton desemos todos do autobus <i>havia</i> uno problema no motor enton achamos una cavierna onde pasamos a noche” (t. 03, l. 4).	...había...
“Era tiempo de carnaval, <i>havia</i> muchas personas...” (t. 04, l. 3)	...había...
“En un dos mirantes <i>havia</i> una lanchonete e paramos para comer...” (t. 09, l. 6).	...había...
“ <i>Houve</i> una briga com un dos vizinhos de my tía comigo...” (t. 16, l. 4).	...hubo...
“...pero cuando nosotros nos preparamos a volviar no <i>havia</i> un único médio de transporte...” (t. 38, l. 4-5).	...había...
“Bueno esta maleta eres de extrema importancia <i>havia</i> dentro varios papeles...” (t. 101, l. 1-2).	...había...

En los ejemplos señalados anteriormente, los alumnos conjugan el verbo *haber* y transfieren la forma escrita de este verbo de su lengua materna. Este error se produce por la dificultad que encuentran los alumnos en la conjugación del verbo *haber* en español. Pues, su conjugación difiere de su estructura en portugués, principalmente en el uso del pretérito perfecto simple, como *houve*, en vez de *hubo*. Menos complicada resulta la forma *havia* por *había*, ya que la diferencia se encuentra en el cambio de la -v, por la -b y la desinencia -ía. Como podemos observar, son errores morfológicos y evidencian desconocimiento en cuanto a la forma escrita del verbo *haber* en español, produciendo errores interlingüísticos.

A continuación, veremos cómo los alumnos transfieren el *pretérito-mais-que-perfeito* del portugués, por el *pretérito pluscuamperfecto* del español. En ocasiones, dichos errores no interfieren en la comprensión de la oración; sin embargo, se alejan de

la lengua española:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Depues lo viello gritou que <i>tinha sido</i> furtado” (t. 04, l. 4).	...había sido...
“Pues lo hombre <i>tinha derrubado</i> ele e o furtado” (t. 04, l. 5-6).	...había derrumbado...
“Yo <i>havia</i> ⁶² <i>gostado</i> mucho daquele lugar...” (t. 09, l. 3).	...había gustado...
“... percebí que a dor <i>tinha passado</i> e dormí mui bien” (t. 11, l. 8).	...había pasado...
“Conheci vários lugares, lugares que nunca <i>tinha ido</i> , foi legal de mais” (t. 20, l. 3-4).	...había ido...
“...mi maleta con ropas de frío no <i>tenía llegado</i> ...” (t. 56, l. 8-9).	...había llegado...
“...todo era una confusión que él <i>tenía hecho</i> que luego fué resuelto” (t. 56, l. 9-10)	...había hecho...

En portugués el *pretérito mais-que-perfeito* de indicativo es heredero directo del pluscuamperfecto de indicativo latino (latín *amaveram*>amara), que corresponde a la forma **-ra** del pretérito imperfecto de subjuntivo en español. El *pretérito mais-que-perfeito do indicativo* indica un hecho real cuya acción es anterior a otra acción ya pasada; es un tiempo poco empleado y suele ser reemplazado en el lenguaje coloquial por la forma compuesta **ter** (tener) en **pretérito imperfecto do indicativo** (*tinha*) + **participio** (Durão, 2004: 212).

Por su parte, el pretérito pluscuamperfecto en español, que corresponde a la forma compuesta del *pretérito-mais-que-perfeito* del portugués, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 178), “designa una situación pasada y concluida, anterior a otra igualmente pasada, que puede mencionarse o no”. Su estructura se hace conjugando el verbo **haber** en **pretérito imperfecto de indicativo** + **participio del verbo principal** (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971: 208). Respecto a esta dualidad de uso de estos verbos en las estructuras compuestas, Torijano (2002: 322) señala lo siguiente:

“[En el idioma portugués] los tiempos compuestos sí disponen de la doble posibilidad de formación tomando como auxiliar tanto *haver* como *ter*. En realidad,

⁶² En portugués también es posible emplear el verbo haber en el *pretérito-mais-que-perfeito*, aunque no es el auxiliar más empleado. Este ejemplo muestra la transferencia ortográfica que realiza el alumno cuando escribe *havia*, forma portuguesa, en vez de *había*, forma española.

el más usado (y exclusivo del *pretérito perfeito composto*) es este último, aunque *haver* conserva su vitalidad, tanto en la lengua escrita como en la oral, por lo que muchos métodos de portugués L2 recomiendan su estudio simultáneo al de *ter*".

Según este investigador, los errores más comunes cometidos por lusófonos aprendices del español, se deben a las diferencias de uso entre ambas posibilidades del pluscuamperfecto portugués. Por tanto, resulta necesario comprender los problemas que dichas diferencias originan en los estudiantes de ambos idiomas, según señalamos a continuación:

1. Los gramáticos históricos del portugués sostienen que entre ambas construcciones, la analítica y la sintética, no existen diferencias reales. A este respecto, es posible encontrar párrafos donde conviven las dos estructuras sin que se establezcan distinciones entre ellas.
2. Sin embargo, y por necesidad de claridad, a veces se prefiere la construcción analítica (*tinha cantado*) para evitar confusiones, dado que la tercera persona del plural de la forma sintética (*cantaram*) es idéntica a la misma persona y número del *pretérito perfeito simples*.
3. Otra diferencia, en este caso a favor de la forma *simple* y con matices librescos, radica en su preferencia para sustituir al condicional, simple y compuesto, en la apódosis de oraciones condicionales.
4. De uso más actual, es la presencia del *simple* en lugar del condicional o del imperfecto de subjuntivo en frases que expresan deseo, petición o exclamación, especialmente en locuciones más populares.
5. Por último, y salvo en las ocasiones citadas, la forma en *-ra* pierde presencia, por lo que en la actualidad tiene un uso muy restringido y casi ningún empleo en el lenguaje oral, frente al uso cada vez más popular de *ter + participio*.

El hecho de que en portugués se utilice el verbo *ter* (tener) para construir el pretérito pluscuamperfecto, en vez de *haber*, hizo que los alumnos cometieran errores por influencia de la lengua materna. En otras palabras, las diferencias estructurales entre los dos tiempos en las lenguas en contraste han influido en los errores antes descritos.

Otro aspecto bastante conflictivo entre los alumnos brasileños, incluso en su propia lengua, radica en el uso del verbo *haber*, concretamente en su forma impersonal

con el sentido de *existir*. Aunque hayamos encontrado pocos errores que justifiquen este uso, resulta interesante su análisis, pues son errores bastante comunes en la lengua oral:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Martins <i>existia</i> los lugares llamado del mirante e eran mucho alto” (t. 09, l. 3-4).	...existían...
“Ainda <i>existe</i> muchas personas que no tienen acesso” (t. 62, l. 4).	...existen...

Acerca del verbo *haber*, Seco (1998: 238) señala que es muy importante su uso como impersonal, para expresar la presencia de ser o seres, objeto u objetos designados por el sustantivo⁶³ que en el enunciado se sitúa normalmente después del verbo. En este uso, en que el verbo sólo tiene una persona (la 3ª de singular) en cada tiempo y el presente tiene la forma especial *hay*.

Los ejemplos muestran desconocimiento de los alumnos en el empleo del verbo *haber* en su lengua materna⁶⁴, trasladando su dificultad a la lengua extranjera, pues *haber* impersonal comparte su significado existencial con otros verbos como *estar*, *existir*, *ocurrir*, todos ellos verbos personales.

En las frases del cuadro precedente, los alumnos confunden la impersonalidad del uso del verbo *haber* con *existir*. Como ya hemos señalado anteriormente, el verbo *haber* con sentido de *existir* es impersonal, pero el verbo *existir* nunca será impersonal, como supuestamente interpretó el alumno en la frase ‘*Martins existia los lugares*’, y por consiguiente, hace concordancia con el sujeto, que en la frase es *lugares*. Además de este error, observamos que, por el contexto que se presenta, el verbo más adecuado es *haber* y no *existir*, como ha escrito el alumno.

Lo mismo pasa con la frase ‘*Ainda existe muchas personas...*’, en que el alumno también se confunde el verbo *existir* con *haber*. Por otro lado, encontramos un

⁶³ Para Seco (1998), interesa tener presente que ese sustantivo que acompaña al verbo no es su sujeto, sino su complemento directo, y lo demuestra el hecho de que cuando no es un nombre, sino un pronombre personal, éste toma la forma de complemento directo (lo, los, la, las) y no la de sujeto (él, ella, ellos, ellas).

⁶⁴ Muchas referencias virtuales en portugués muestran las dificultades de los alumnos brasileños en el empleo adecuado del verbo *haver* (haber) en su propio idioma. Las reglas de uso de este verbo aparecen incluso en la lista de los temas que los alumnos brasileños tienen que estudiar para aprobar el examen de selectividad, que les da acceso a la universidad. Una de estas páginas es: <http://www.gramaticaonline.com.br/gramaticaonline.asp?menu=1&cod=84> que muestra reglas de empleo del verbo *haver*.

ejemplo en que el alumno flexiona el verbo haber en tercera persona del plural, en su significado existencial:

Escritura del alumno	Forma correcta
“No había restaurantes, solo unos lugares que no me inspiraban mucho confianza ya que ni mesas <i>habían</i> ...” (t. 41, l. 18-19).	...había...

En esta frase, el verbo *haber* expresa existencia, señala la presencia de algo (que en la frase es el sustantivo *mesas*) y por tanto, su conjugación correcta es *hay*, forma impersonal. El *Diccionario Panhispánico de Dudas* (Versión electrónica, 4ª acepción), afirma que muchos hablantes interpretan erróneamente el sustantivo que acompaña el verbo *haber* como su sujeto y, consecuentemente, utilizan el verbo en tercera persona del plural cuando dicho sustantivo es plural. También señala que incluso se ha llegado al extremo de generar una forma de plural, *hayn* para el presente de indicativo, con el fin de establecer la oposición singular/plural también en este tiempo.

Según dicho diccionario, otro error frecuente consiste en pluralizar el verbo conjugado cuando *haber* forma parte de una perífrasis, como por ejemplo: *van a haber fiestas en el pueblo*, uso muy extendido en el habla informal de muchos países de América y se da también en España, especialmente en hablantes catalanes. La forma correcta exige seguir utilizando este verbo como impersonal en la lengua culta formal, de acuerdo con el uso mayoritario entre los escritores de prestigio.

5.6.2. Empleo del verbo *tener*

El verbo *ter* (tener) es irregular tanto en portugués como en español. Este verbo es utilizado como verbo auxiliar en las locuciones verbales. Su uso en portugués tiene las siguientes características descritas por Cunha y Cintra (2005: 393):

- a) Com o PARTICÍPIO do verbo principal, para formar os tempos compostos da voz activa, denotadores de um facto acabado, repetido ou contínuo;

Tenho feito exercícios. (He hecho ejercicios).

Havíamos comprado livros. (Habíamos comprado libros).

- b) Com o INFINITIVO do verbo principal antecedido da preposição *de*, para exprimir, respectivamente, a obrigatoriedade ou o firme propósito de realizar o facto;

Tenho de fazer exercícios. (Tengo que hacer ejercicios)

Havemos de comprar livros. (Hemos de comprar libros)

A diferencia del portugués, el verbo *tener* en español no funciona como auxiliar en las formas compuestas, solamente en las perífrasis. Según Gomis y Segura (2002: 31), este verbo es irregular y sufre cambios en las siguientes situaciones:

- a) en la primera persona del presente de indicativo: **tengo**, en todo e presente de subjuntivo: **tenga, tengas...** y en la tercera, cuarta y sexta personas del imperativo: **tenga, tengamos, tengan** toma una **g** entre la raíz y la terminación;
- b) diptonga la **e** en **ie** en la segunda, tercera y sexta personas del presente de indicativo: **tienes, tiene, tienen**;
- c) en el pretérito perfecto simple y en el pretérito y el futuro imperfectos de subjuntivo, toma la raíz **tuv-**, en lugar de **ten-**. Además, adopta las terminaciones átonas **-e, -o**, en lugar de **-í, -ió** en el pretérito perfecto simple: **tuve, tuviste, tuvo...**; **tuviera o tuviese, tuvieras o tuvieses; tuviere, tuvieres...**;
- d) en los tiempos formados sobre el infinitivo (futuro imperfecto de indicativo y condicional simple), presenta una raíz sincopada: **tendr-**: **tendré, tendrás...**; **tendría, tendría.**

En lo que se refiere al empleo de este verbo en los textos de los alumnos, empezaremos por la descripción de las transferencias ortográficas por influencia de su lengua materna:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “ <i>Tive</i> uma viagem para Natal, na qual fui para Felipe Camargo...” (t. 16, l. 1).	...hice...

“...lo que ella <i>tem</i> de peor” (t. 61, l. 7).	...tiene...
2. “Tele es una das coisas mucho boa que se divertimos muy só que <i>tem</i> também seus defeitos e suas qualidade...” (t. 64, l. 1-2).	...tiene...
3. “...un dos pontos negativos que <i>temos</i> na televisão” (t. 65, l. 1-2).	...tenemos...
4. “Muitas gentes chicos e ninas num gusta mucho em ficar em frente a tele pós acham que <i>tem</i> mais futuro ir para as fiestas...” (t. 74, l. 6-7).	...tiene...
5. “Entretanto los puntos negativos como novelas, figuras pornográficas que inducen los jovens a <i>ter</i> la relação sexual mais cedo...” (t. 75, l. 5-6).	...tener...

Las transferencias presentadas muestran claramente la dificultad de los alumnos en la conjugación del verbo *tener*. Los errores se deben a que su irregularidad se diferencia bastante de la lengua materna de los alumnos, los cuales emplean como estrategia la transferencia del portugués para cubrir sus carencias en el dominio de la lengua española.

La primera frase llama especial atención por el hecho de que el alumno emplea el verbo *ter* (tener), en un contexto en el que no se emplearía en su lengua materna. En este caso, en portugués, se emplearía el verbo *fazer*, equivalente en español a *hacer*.

5.6.3. Confusión entre los verbos *habery tener*

El cambio de uso del verbo *haber* por tener es una constante en la interlengua de los alumnos brasileños aprendices de español. Este verbo se emplea para señalar existencia de algo o alguien. No debe utilizarse *tener*, verbo que los estudiantes brasileños suelen emplear por influencia del verbo portugués *ter* (Duarte, 1999: 85).

En el corpus estudiado se evidencian ejemplos en los que los alumnos confunden el empleo de los verbos *haber* por *tener* por influencia del portugués:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Visitamos las ciudades de Venezia, Assis y <i>tenia</i> otras pero no me recuerdo ahora” (t. 57, l. 14).	...había...

“...entonces no <i>tiene</i> necesidad de una casa grande” (t. 58, l. 4-5).	...hay...
“La terraza en la cocina eres para tender la ropa, ya que <i>tiene</i> una en mi dormitorio” (t. 58, l. 9).	...hay...

Como señalamos anteriormente, el verbo *haber* indica la existencia de algo o alguien. En portugués el verbo *ter* (tener) se emplea con el mismo sentido de *haver* (haber), aunque *ter* (tener) es más empleado en el lenguaje coloquial en sustitución de *haver* (haber), que “está un tanto arcaizado y casi solo aparece en el lenguaje erudito” (Durão, 2004: 129).

En el corpus, los alumnos utilizan el verbo *tener* como si estuvieran hablando en su lengua materna en situaciones coloquiales. Es probable también que estos alumnos, por falta de atención, no hayan advertido la necesidad del cambio de registro.

Otra hipótesis, apunta a que en este nivel los alumnos todavía no han fijado superficialmente las diferencias entre los verbos *tener* y *haber* y, acuden a la lengua portuguesa como mecanismo para suplir sus carencias en la lengua española.

5.7. EMPLEO DEL VERBO *GUSTAR*

El empleo del verbo *gustar* en los dos idiomas en estudio se concreta de forma diferente. A este respecto, Durão (2004: 144) afirma que el verbo *gustar*:

“Es un tipo especial de verbo del español que se refiere a sensaciones, reacciones físicas o emotivas, etc., que experimenta un sujeto que figura en forma de pronombre indirecto y el verbo no concuerda con él, sino con lo que provoca la sensación o la reacción. Tiene una estructura dativa en español y una de sus características es el repetir pleonásticamente la persona, colocando al final de la información”.

Una de sus características más notables del verbo *gustar* es la frecuencia con que aparece en construcciones con complemento indirecto duplicado. Ejemplo:

A mí no me gusta el café. *Eu não gosto de café.*

Durão (2004: 215) también añade que este verbo en portugués “atribuye al sintagma nominal una forma de sujeto antepuesta acompañada de la preposición *de*”.

El *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005: 327-328) señala que, cuando el

verbo *gustar* significa ‘causar, o sentir, placer o atracción’ es intransitivo y puede construirse de dos formas:

1. El sujeto es la causa del placer o la atracción, y la persona que lo siente se expresa mediante un complemento indirecto: “*Vos me gustás mucho*”, “*Le gustaban la buena música y los buenos libros*”.
2. La persona que siente el placer es el sujeto y aquello que lo causa se expresa mediante un complemento introducido por *de*⁶⁵: “*Gustaba de reunirse con amigos en su casa*”.

Campos (1999: 1564) clasifica el verbo *gustar* como pseudo-impersonal y añade que con este tipo de verbo, el sujeto generalmente es inanimado y aparece con un complemento indirecto. Esta clasificación se refiere a las construcciones del tipo: *le gusta jugar/le gusta el cine*. En estos casos, los pronombres que representan a quien experimenta lo expresado por el verbo pertenecen al paradigma del llamado ‘complemento de objeto indirecto: me, te, le, nos, os, les’.

Este verbo y los que se construyen como él producen dificultades porque suponen una “anomalía” dentro del sistema y lo que causa problemas a muchos estudiantes es que en su lengua materna o en otras que hayan estudiado, el sujeto gramatical coincide con quien experimenta lo expresado por el verbo, como por ejemplo: *I like football, eu gosto de futebol*.

El sujeto del verbo ‘gustar’ puede estar representado por la primera y segunda personas de singular o plural. Esto produce construcciones que siguen el esquema de los ‘pseudo-impersonales’, pero que sorprenden mucho a los alumnos que están acostumbrados a trabajar sólo con las concordancias en tercera persona (Moreno: 2004)⁶⁶.

Los principales errores evidentes en los textos a causa de las divergencias del verbo *gustar* entre el portugués y el español son los siguientes:

⁶⁵ En español esta posibilidad también existe y, además, coincide con el portugués, es decir que también se construye con ‘de’. Sin embargo, aunque esta construcción está marcada por su registro o nivel de lengua, en todo caso, no es la forma normal en el español Peninsular.

⁶⁶ Véase <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=78420>.

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“... pero yo <i>gostei da companhia</i> de mis primos no só dos lugares que fuimos” (t. 32, l. 6).	...me gustó la compañía...
“...bien yo <i>gostei mas del</i> camino de viajé pues fue mais emocionante” (t. 46, l. 5).	...me gustó más...
“Nunca <i>gostei mucho</i> de estudiar viendo tv...” (t. 74, l. 2-3).	...me gustó...
“Con esta oportunidad, <i>gostaria de hacer</i> un curso de español para mejorar los conocimientos que tengo de la lengua” (t. 138, l. 4-5).	...me gustaría hacer...
“Salamanca és una ciudad muy, muy muy bella, <i>estoy gostando mucho</i> de viver aquí” (t. 148, l. 9).	...me está gustando mucho...

En las frases anteriores podemos observar la transferencia literal del portugués, en la conjugación del verbo *gostar*. Dicha conjugación supone una dificultad a los lusohablantes aprendices del español que acaban empleando como estrategia la transferencia de las estructuras de su lengua materna para expresarse en la lengua española.

La razón del empleo de las formas menos frecuentes en español, radica en las grandes diferencias del verbo *gustar* en los dos idiomas en contraste. También encontramos equivocaciones en la transferencia de la noción del verbo *gostar* del portugués o adaptación estructural para el verbo *gustar* del español:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“ <i>Ella gustó mucho</i> de esta viaje, pues tuve la oportunidad de conocer un país maravilhoso y encantador como el Brasil” (t. 53, l. 8-9).	...a ella le gustó mucho...
“Siempre semanas antes das provas siempre <i>gusto mucho de estudar</i> . <i>Me gosto de ver</i> em minha tele novelas de amor, jornalismo, programas de entretenimentos” (t. 74, l. 1-2).	...me gusta mucho estudiar... ...me gusta ver...
“Siempre durmo viendo tv, pós <i>gusto de ver</i> noticias em el dia todo” (t. 74, l. 4-5).	...me gusta ver...
“Muitas gentes chicos e ninas <i>num gusta</i> mucho em ficar em frente a tele...” (t. 74, l. 6).	...no les gusta...
“ <i>Yo gustaria de</i> cambiar de grupo de mi curso de español” (t. 83, l. 2).	...me gustaría...

“Tengo que viajar en este fin de semana y <i>gustaria</i> que usted cuidase de mi perro...” (t. 84, l. 1-2).	...me gustaría...
“ <i>Me gustaria de</i> una respuesta muy pronto en mi correo electronico escrito arriba” (t. 105, l. 12).	...me gustaría una...
“...cuidado con los ruidos porque los vecinos <i>no gustan</i> , pero son buena gente” (t. 116, l. 3-4).	...a los vecinos no les gusta...
“Espero que <i>guste da casa</i> , llego en breve” (t. 116, l. 10).	...le guste la casa...
“ <i>Gustaria mucho</i> poder estudiar español en la escuela oficial de idiomas de Salamanca...” (t. 125, l. 3-4).	...me gustaría...
“Salamanca es una ciudad muy bella, las personas me encantan. Lo tiempo es muy frio pero <i>gusto mucho</i> ” (t. 135, l. 10-11).	...me gusta mucho...

En los ejemplos citados se reconoce desviaciones en la conjugación del verbo *gustar*. Los alumnos han transferido la noción del verbo *gostar* del portugués para el verbo *gustar* en español. La conjugación del verbo *gustar* suele ser muy conflictiva entre los alumnos brasileños ya que, aunque en las dos lenguas el verbo es intransitivo indirecto, el complemento es diferente y se emplea en orden contrario en las dos lenguas.

En los ejemplos señalados los alumnos conjugan el verbo *gustar* según su uso en la lengua portuguesa donde se asigna al sintagma nominal la forma de sujeto antepuesta, rasgo peculiar del portugués, seguida de la preposición **de**⁶⁷, y no de la preposición **a** de la lengua española.

Resulta interesante subrayar que, aunque haya desvíos en el empleo del verbo *gustar*, los errores se adecuan al nivel al que pertenecen los alumnos, dado que en las construcciones se aprecia cierta aproximación a la lengua extranjera.

5.8. RÉGIMEN VERBAL

Los errores en el empleo de las preposiciones como complemento han sido constantes en el corpus. El empleo de estas preposiciones difiere en muchos casos en los idiomas analizados. Con el objeto de señalar, describir y explicar las razones que

⁶⁷ Sabemos que los errores que comenten los alumnos son simplemente transferencia del portugués, y no porque conozcan la posibilidad de que exista en español el uso del verbo *gustar* con la preposición **de**.

influyen en los errores, es conveniente detenernos en la descripción del régimen verbal.

Las palabras de una oración son interdependientes, pues se relacionan entre sí para establecer el significado oracional. Esta relación de dependencia creada entre las palabras donde una sirve de complemento a otra, es lo que podríamos denominar “régimen”. Este término señala, por lo general, una relación de subordinación entre elementos sintácticos, en la que uno de ellos aparece como ‘principal’ o ‘núcleo’ y el otro como ‘subordinado’ o ‘modificador’. De ahí, según Cano Aguilar (1999: 1809) que se hayan señalado,

“Ciertos rasgos para caracterizar la relación de régimen⁶⁸; el más habitual, la ‘exigencia’: exigencia de que el núcleo aparezca en el discurso acompañado del subordinado; y exigencia de una forma específica en dicha complementación: un ‘caso’ concreto, una preposición determinada, o incluso, la ausencia de cualquier forma positiva en el subordinado”.

A este respecto, Cano Aguilar (1999: 1811) apunta ciertos criterios distintivos de los complementos preposicionales de régimen verbal, como señalamos a continuación:

1. Uno de los primeros criterios utilizados para distinguir los complementos de régimen preposicional de los circunstanciales ha sido el de la imposibilidad de suprimir los primeros en la frase, a no ser que se deje una referencia pronominal: *Hablaba de Juan* → *Hablaba de él, sueña con ser rico* → sueña con ello; la supresión del sintagma preposicional genera distintos significados y una estructura oracional completamente modificada. En cambio, los circunstanciales son fácilmente eliminables, no afectan la estructura ni el sentido de la frase, y se les sustituye en su caso por adverbios, como en la frase: *trabaja en la fábrica* → *trabaja allí*.
2. La discusión frecuente acerca de la obligatoriedad o posibilidad de supresión de los complementos de régimen preposicional constituye el núcleo de la cuestión: el carácter ‘central’ o ‘marginal’ que ha de atribuirse a estos complementos. En efecto, este carácter ‘central’ de los complementos de régimen verbal es evidente en cuanto que es un rasgo que

⁶⁸ Según Cano Aguilar, en cuanto a las estructuras verbales, se ha ampliado el sentido de ‘régimen’ hasta hacerlo equivalente a las diferentes posibilidades de complementación de un verbo en el discurso, posibilidades habituales u ocasionales.

los define: algunos de ellos son exigidos por el verbo de forma obligatoria, y en general constituyen las determinaciones implicadas por éste, aunque puedan ser omisibles. En otras ocasiones, el régimen preposicional marca con su presencia un valor diferenciado dentro del verbo, el que orienta hacia él analíticamente, aunque, como es natural, sea ese valor del verbo el responsable de la existencia del régimen en cuestión (dar {algo/con algo}, creer {algo/en algo}, etc.). Pero ni el carácter central es exclusivo de los complementos de régimen, ni para éstos (como tampoco para otras funciones) hay parámetros claros que establezcan la ‘centralidad’ de un complemento y que los distinguan de otros complementos preposicionales. La ‘centralidad’, pues, ha de establecerse caso por caso.

3. La individualidad de los complementos de régimen respecto de sus rectores se manifiesta no solo en que el régimen preposicional no es una clase bien definida de complementos en forma y sentido, sino en que, al igual que ocurre con los objetos, no se trata de determinaciones que puedan aparecer y establecer sobre cualquier proceso verbal, sino que son específicas de ciertos verbos. Éste es uno de los criterios más seguros para distinguir los complementos de régimen de los circunstanciales aptos en principio para cualquier enunciado.
4. Uno de los criterios más utilizados para analizar determinados complementos como verdaderos regímenes, exigidos por la idiosincrasia particular de ciertos verbos, y no como miembros de un tipo posible con grupos más o menos amplios de verbos, es que la preposición introductora carezca de cualquier significación, y sólo cumpla la función gramatical de marcadora de reacción. De esta forma, para algunos gramáticos los complementos de régimen se aproximarían a la transitividad y podrían incluso ser denominados ‘objetos preposicionales’. La ausencia de un sentido específico para la preposición en estos complementos va acompañada por lo general de los rasgos de ‘centralidad’ e incluso ‘obligatoriedad’ en el complemento. Al no presentir sentido ninguno, la preposición no es intercambiable con otras: no caracteriza ningún tipo de sintagma subordinado, sino que su presencia depende sólo del verbo en cuestión, del que llega a considerarse una expansión meramente formal, hasta el punto de que puede desaparecer dejando una construcción

transitiva. Se cumplen, pues, las condiciones exigidas para hablar de ‘régimen’ tanto como exigencia sintáctico-semántica que como exigencia formal. Frente a ellos, otros complementos preposicionales, aunque también exigidos por el verbo, no serían propiamente ‘régimen’ pues su preposición serviría para caracterizar semánticamente la relación del sintagma que introduce respecto del elemento regente, y por ello puede alternar con otras de valor semejante: así el verbo exige un complemento determinado, pero no una forma específica de ese complemento.

De acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2716), las preposiciones que encabezan complementos de régimen toman grupos nominales como término (*interesarse en la química*), pero también pronombres (*interesarse en alguien*) y oraciones subordinadas sustantivas, sean de infinitivo (*interesarse en hacer dinero*) o de verbo finito (*interesarse en que las cosas vayan mejor, interesarse en quién presidirá el nuevo partido*). Sin embargo, no todas las preposiciones se usan en esta posición, como por ejemplo: *durante, mediante, según* y *sin*.

Los complementos de régimen son complementos seleccionados, sin embargo, así como otros argumentos, no son siempre obligatorios. Cuando están ausentes, quedan sobreentendidos. En cuanto a los complementos omitidos, en ocasiones están sujetos a interpretaciones léxicas particulares que han de describirse individualmente, como en el uso de *creer* por *creer en Dios*. Sin embargo, en otros casos, los complementos de régimen no son omisibles, como por ejemplo: *Mi respuesta depende de tu disposición; Las autoridades se incautaron de un gran arsenal*; (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009: 27167).

Teniendo en consideración lo expuesto, podemos concluir que, para reconocer y clasificar el complemento⁶⁹ verbal como directo o indirecto, resulta necesario reconocer si la predicación que posee el verbo es completa o incompleta. Según el *Esbozo de la RAE* (1973: 370), el verbo de una oración puede bastar por sí solo para

⁶⁹ Según el *Esbozo de la RAE* (1973: 372), se puede definir complemento a todo elemento sintáctico que compone el predicado fuera del verbo y muchas veces es necesario para dar sentido al verbo y se clasifica como complemento directo o indirecto. Y, además, “la división de los verbos en transitivo e intransitivo se funda en la aptitud de los mismos para poder tener o no lo que hemos llamado complemento directo. División necesaria en latín y perfectamente definible, porque en esa lengua la forma de expresión del complemento directo (acusativo) es distinta de la del complemento indirecto (dativo). Pero, como en español perdió la declinación latina (excepto en los pronombres personales de tercera persona), el valor funcional de cada uno de los complementos hay que deducirlo del sentido de la oración, de la colocación de los elementos que la componen y, sobre todo, del uso de las preposiciones”.

expresar todo lo que queremos decir del sujeto (predicación completa), o bien puede necesitar palabras que completen la predicación (predicación incompleta). Y añade que el primer caso se refiere a los verbos **intransitivos**, que expresan una idea completa y no requiere complemento directo⁷⁰, aunque los acompañen otros complementos. Por su parte, si llevan complemento u objeto directo, se llaman **transitivos**⁷¹.

En nuestro corpus hallamos errores en el régimen verbal correspondiente al uso de la preposición *a* con el complemento directo. Este uso constituye una peculiaridad gramatical del español, aunque no es exclusivo de este idioma, sino de casi todas las lenguas románicas. En portugués el uso de la preposición *a* con objeto directo es frecuente, pero no aparece en tantas construcciones como en español (López García: 2005, 228). Con respecto al uso de la preposición *a* de complemento directo de personas, de animal o cosa personificados, característico del español, Torijano (2002: 393) argumenta que:

“Una de las características más diferenciadoras entre el español y el portugués, y que constituye un nuevo caso del alejamiento interlingüístico entre ambos, al mismo tiempo que de aproximación a terceras lenguas circundantes: el portugués, por regla general, no intercala prácticamente nunca, salvo contextos muy determinados”.

Respecto a este tema, Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971: 237) señalan los casos más importantes de uso o supresión de la preposición *a* con el complemento directo en portugués:

1. Con *cumplimentar* ‘saludar’, *convidar*, ‘invitar’, *felicitar*, *aclamar*, *nomear* ‘nombrar’, no se utiliza la preposición:
 - a) *Vou cumprimentar o Sr. Dr.* → ‘Voy a saludar al Doctor’.
 - b) *Convidei o seu irmão a almoçar connosco* → ‘Invité a su hermano a almoçar con nosotros’.
 - c) *Felicito o Sr. Pelo filho que tem* → ‘Le felicito a Vd. por el hijo que tiene’.

⁷⁰ Sin embargo, según señalan Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971: 198) hay verbos naturalmente intransitivos, como *andar*, *calar* ‘callar’, *chorar* ‘llorar’, *correr*, *dormir*, *navegar*, *saltar*, que pueden asumir funciones transitivas, sobre todo en metáforas poéticas o en frases populares donde la repetición en el complemento directo de parte del significado del verbo aumenta la fuerza expresiva.

⁷¹ Por su significado, muchos verbos transitivos se han transformado en intransitivos a través de la historia de la lengua y llevan su antiguo complemento directo regido por una preposición (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971: 198).

2. El verbo *chamar* ‘llamar’ lleva complemento directo sin preposición, exceptuando cuando va seguido de un atributo predicativo. Así se dice:
 - a) *Chamei a criada* → ‘Llamé a la criada’.
 - b) *Chamei à criada estúpida* → Llamé a la criada estúpida.

3. También el verbo *ter*, que con sentido de ‘tener’ se emplea sin preposición, lleva ésta seguido de *por* y con el significado de ‘considerar’:
 - a) *Tenho a minha mulher doente* → ‘Tengo a mi mujer enferma’.
 - c) *Tenho à senhora por pessoa de confiança* → ‘La considero a Vd. persona de confianza’.

4. *Ensinar* ‘enseñar’ lleva complemento directo de persona sin preposición, pero si va seguido de un complemento directo de cosa, el complemento de persona pasa a ser indirecto y va seguido por *a*. Así:
 - a) *O professor ensinava os alunos* → El maestro enseñaba a los alumnos’.
 - b) *O professor ensinava geografia aos alunos* → ‘El maestro enseñaba geografía a los alumnos’.

5. Se omite siempre la preposición *a* del complemento directo de persona cuando éste es calificado por un relativo precedido de dicha preposición y complemento de otro verbo. Así:
 - a) *Admiro as pessoas a quem não abalam os reveses da fortuna* → ‘Admiro a las personas a quienes no conmueven los reveses de la fortuna’.

6. En cambio, por claridad se emplea la preposición *a* para distinguir al sujeto del complemento directo los siguientes casos:

- a) *Venceram os bons aos maus* → ‘Vencieron los buenos a los malos’
 b) *Tratei-a como uma senhora* → ‘La traté como una señora’

En español, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2630-35), el complemento directo puede ir encabezado por la preposición *a*. A continuación, reseñaremos algunos rasgos particulares y ciertos casos en los que se emplea esta preposición como complemento directo, de acuerdo con las normas de dicha gramática:

1. En la Edad Moderna se halla muy generalizada la tendencia a construir con la preposición *a* los complementos directos de persona, y sin reposición, como en latín, los de cosa. La presencia de la preposición es obligada en ciertos contextos, está excluida en algunos y es potestativa en otros, a veces con cambios de sentido apreciables y otras con sólo una leve diferencia de significado. Los factores que intervienen en todos estos contrastes son varios, especialmente de naturaleza personal o no personal del complemento directo (*animacidad*). Asimismo, es en la medida en que los nombres que designan cosas pueden asimilarse a los que denotan personas en ciertos contextos (personificación) o el hecho de que dicho grupo nominal reciba o no interpretación específica, es decir, el que aluda o no a personas o cosas particulares que el hablante o el oyente pueden identificar.
2. Algunos gramáticos han establecido diversas jerarquías de factores que permiten evaluar la prominencia de cada uno de ellos cuando son varios los que concurren. Así, resulta inusitado que un nombre propio de persona en función de objeto directo se construya sin preposición *a*: *Vi a Beatriz* ~ *Vi Beatriz*. Se ha observado que los contrastes entre presencia y ausencia de la preposición son regulares en español desde los textos más antiguos, por lo que este factor (nombre propio de persona) ocupa el lugar más elevado en la mayor parte de las jerarquías a las que se hace referencia.
3. La preposición *a* aparece sistemáticamente ante los pronombres personales tónicos, los interrogativos, los exclamativos, los relativos y algunos definidos si denotan personas y ejercen la función de objeto directo. Los pronombres personales tónicos que ejercen esa función aparecen siempre en construcción de doblado o duplicación pronominal. Se obtienen así contrastes como *La vi a ella* ~ **Vi a ella* ~ **Vi ella* ~ *La vi*, en que la

segunda opción no era anómala en castellano antiguo. La anomalía de la tercera variante es análoga a la de *Vimos ustedes; Saludarán nosotros* y otras muchas oraciones similares que ponen de manifiesto el hecho de que el verbo no puede unirse directamente a los pronombres personales como complementos suyos.

4. Los pronombres indefinidos que denotan personas exigen igualmente la presencia de la preposición *a*: *A nadie obligaremos ~ No obligaremos a nadie ~ *No obligaremos nadie*. Son excepción los pretérito perfecto simples *uno, alguien* y *alguno* en los complementos de ciertos verbos, como en *Nunca he visto alguien así* (Paz Soldán, *Materia*) o en *Aureliano Segundo quitó el candado buscando alguien con quien conversar* (García Márquez, *Cien años*).
5. La preposición *a* aparece de forma característica cuando el objeto directo nominal designa una o varias personas y es definido. Es, pues, necesaria en *He visto a tu hermano*, y se rechaza en *He visto tu programa*.
6. Los nombres propios de persona que se usan metonímicamente suelen mantener la preposición, como cuando se habla del autor para aludir a su obra: *traducir a Platón, interpretar a Haydn, leer a Cervantes*. Sin embargo, en el lenguaje especializado de la música clásica es habitual omitir la preposición en los complementos directos de tocar, interpretar, dirigir y otros verbos similares cuando se designa la obra por medio de su compositor, como en *tocar Mozart, dirigir Beethoven o interpretar Wagner: Ha retomado la polémica originada cuando su orquesta trató de interpretar Wagner y la opinión pública se opuso* (Mundo [Esp.] 9/12/1994).
7. La preposición *a* es obligada con los nombres propios de animales: *Cuando, de vuelta del cortijo, fui a ver a Platero, me lo encontré mustio y doloroso* (Jiménez, *Platero*). Por su parte, los comunes se asimilan a los de persona en muchos contextos, sobre todo si se trata de animales domésticos: *Y así como quien regresa al hogar y no encuentra a su gato y lo busca con angustia por las calles del barrio [...]* (Jodorowsky, *Pájaro*).

5.8.1. Omisión de la preposición *a* como complemento directo

En las frases del corpus encontramos los siguientes casos de omisión de la preposición *a* como complemento directo:

Escritura de los alumnos
“Pero la mejor cosa fue que conoci (a) un chico muy interesante” (t. 40, l. 4-5).
“Al salir de su casa, Jorge conoció (a) una chica muy guapa llamada Marilia...” (t. 44, l. 2-3).
“Yo puedo conocer (a) los abuelos y los tios de mi novio...” (t. 49, l. 5-6)
“...él pudo conocer (a) mi abuela, mis tios, mis primos...” (t. 49, l. 6).
“Los vecinos – no conozco (a) todos, pero me parece buenas gentes...” (t. 100, l. 7).

En cuanto al uso de la preposición *a* como complemento directo⁷² con el verbo *conocer* es diferente en las dos lenguas estudiadas. En español el verbo *conocer* exige la preposición *a*, mientras que en portugués dicha preposición es dispensable en este verbo (Gomis y Segura: 1998, 237).

Según el diccionario electrónico panhispánico de dudas, el verbo *conocer* “cuando significa ‘saber cómo es [algo o alguien]’ y ‘tener trato [con alguien]’, es transitivo”, por otro lado, en la acepción de ‘tener trato con alguien’, siguiendo al diccionario, “en el habla de algunas zonas pervive un uso antiguo como intransitivo pronominal, seguido de un complemento precedido de *con*, pero lo normal, en el español general actual, es el uso transitivo”.

En portugués los verbos no están sometidos al mismo régimen preposicional como ocurre con sus análogos españoles, hasta el punto de que las diferencias de construcción pueden producir la impresión de estar ante un aprendiz de nivel lingüístico inferior al real, dado que ambos (verbos y preposiciones) son partes de la oración de altísima frecuencia (Torijano, 2002: 396). En este idioma, el verbo *conhecer* ‘conocer’, es transitivo directo, pero no se emplea la preposición *a* para unir el verbo al complemento. En las frases del cuadro los alumnos han omitido la preposición *a* ante objeto de persona específica.

⁷² Según Torrego Salcedo (1999: 1786) el complemento directo solo puede ser preposicional cuando el sujeto del verbo *conocer* es animado.

Estos errores, probablemente, hayan sido provocados por interferencia de la lengua portuguesa, puesto que en este idioma la preposición *a* como complemento es dispensable con el uso del verbo *conocer*, según hemos señalado anteriormente.

Las omisiones de la preposición encontradas en el cuadro derivan, obviamente, de la lengua portuguesa y son una tendencia clara de los alumnos. Por lo tanto, son errores interlingüísticos.

5.8.2. Los verbos de movimiento

En la tercera acepción del *Diccionario Panhispánico de Dudas*, se señala que el verbo *ir*, “al tratarse de un verbo de movimiento, es habitual que vaya acompañado de un complemento de lugar. Cuando el complemento expresa destino, debe ir precedido de *a*, *para* o *hasta*”. En portugués, así como en español, la preposición *a* se usa para indicar el lugar a donde uno se dirige, pero con un significado accesorio de temporalidad y próximo retorno (permanencia breve), diferente de *para*, que indica permanencia definitiva o, por lo menos, más prolongada que *a* (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971: 246). Para Gili Gaya (1990: 250), esta preposición “expresa fundamentalmente idea de movimiento material o figurado, como por ejemplo, *voy a Granada, una carta dirigida a ella, aspirar a capitán*. Mientras que, para este lingüista, la preposición “expresa la dirección del movimiento: *ir para Bilbao; vienen para cá*, en que la dirección es más indeterminada que la que expresa la preposición *a*: *ir a Bilbao*”.

En cuanto al uso problemático de la preposición *para*, Torijano (2002: 408) presenta algunos casos sintetizados y ejemplificados de uso contextualizado de esta preposición, fruto de un estudio realizado por las investigadoras Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971), que presentaremos los aspectos que más nos interesan para nuestro estudio:

1. Con complemento directo para significar ‘finalidad’, cuando ya hay otro complemento directo:

Deram-me uma carta para você.

2. Con verbos de movimiento, para expresar el fin de éste, en oposición a la idea de breve duración de *a*:

Vou hoje ao Porto e amanhã irei para Lisboa.

Hay también algunos verbos que se emplean exclusivamente con la preposición *para*, tales como *caminhar, continuar, fugir, navegar, partir, prosseguir, seguir*, etc. mientras que con los verbos *ir* y *venir* la combinan con *a*, para diferenciar los matices mencionados. Incluso con valor figurado:

Puxa para vermelho. → Tira a rojo.

3. Para expresar el mismo significado que tiene ‘hacia’⁷³ en español, preposición inexistente en portugués:

Dirigiu-se para a janela. → Se dirigió hacia la ventana.

4. Para expresar una idea absoluta de ‘fin’ y ‘finalidad’:

Saiu para passear;

Traduzir de português para español.

5. Con el valor de ‘aproximación’:

Virá das duas para as três. → Vendrá de dos a tres.

Por tanto, como se puede observar en estos ejemplos, la preposición *para* utilizada en portugués, parece responder a, además de su propio valor, a las exigencias de uso de las preposiciones *a* y *hacia*.

En las frases siguientes, vemos que los alumnos no atendieron a las diferencias de uso de *a* y *para* como régimen del verbo *ir*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Fue yo e mi familia <i>para</i> una viagem de vacaciones en caravana...” (t. 02, l. 1).	...a...
“O primeiro lugar que eu fui foi <i>para</i> um açude com mucha água...” (t. 05, l. 2)	...a...
“Este año yo fuera <i>para</i> Triunfo Potiguar (RN) para a cita de joven con mi amigos” (t. 07, l. 1).	...a...
“En lo año pasado mi primas y yo fuimos <i>para</i> los EUA pasear” (t. 18, l. 1).	...a...a...

⁷³ En español existe la posibilidad de usar “en dirección a”.

“Certo dia minha mae me chamou para irmos <i>para</i> uma viagem <i>para</i> casa de mi tia” (t. 19, l. 1).	...a... ...a... ...a... ...a...
“En el mês pasado fui con mi familia <i>para</i> Fortaleza” (t. 21, l. 1).	...a...
“Todos nós fuimos para la praia y nos divertimos mucho” (t. 21, l. 2-3).	...a...

En las frases señaladas, el contexto indica permanencia breve, o sea, la preposición en este caso sería *a*. Incluso el uso de *para* en la lengua materna del alumno no estaría permitido en los contextos en que se presentan las frases, pero es muy común en el habla coloquial el empleo generalizado de la preposición *para* en contextos como los presentados en las frases.

Estos errores nos señalan que estamos ante un caso de generalización del uso de la preposición *para* en ambas lenguas, esto ha causado los errores de las frases del cuadro provocados por falsa elección.

También hemos encontrado ejemplos con otros verbos que expresan movimiento, como el verbo *viajar* y *llegar*. En estos, los alumnos alteran el régimen verbal que exigen los verbos y generalizan el uso de *para* en vez de *a*, o el uso de la preposición *en*, en vez de *a*.

Como hemos visto anteriormente, con los verbos de movimiento se emplea la preposición *a* como complemento, sin embargo, una vez más los alumnos generalizan el empleo de la preposición *para*, como vemos a continuación:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“El verano pasado yo viajé <i>para</i> una playa en el estado de Ceará” (t. 45, l. 1).	...a...
“El año pasado yo viajé, <i>para</i> Sao Paulo, fue una viajé inesquecible...” (t. 46, l. 1).	...a...
“Viajé <i>para</i> una ciudad llamada Martins en lo Rio Grande do Norte” (t. 52, l. 1).	...a...
“Viajamos <i>para</i> la ciudad de Lisieux y Lourdes y nos quedamos por dos días” (t. 57, l. 10-11).	...a...

Según el *Diccionario Electrónico de la Real Academia Española*, en su acepción 1º, el verbo *viajar* significa “trasladarse de un lugar a otro, generalmente distante, por cualquier medio de locomoción”. El diccionario electrónico *portugués Priberam* señala que el verbo *viajar* puede ser intransitivo o transitivo. Es intransitivo cuando tiene el sentido de “fazer viagens, andar em viagens”, como en la frase: *eu viajei*

y es transitivo directo cuando significa “percorrer em viagem, viajar terras: andar por muitas terras”, seguido por una preposición, como por ejemplo, en la frase: “eu viajei *para* longe.

En las frases del cuadro anterior vemos que en todos los ejemplos, el verbo viajar posee complemento y viene acompañado de la preposición *para*, como por ejemplo en la frase: “El verano pasado yo viajé *para* una playa en el estado de Ceará” (t. 45, l. 1). Sin embargo, observamos que las acciones indican permanencia breve, corta, que se realizan a un determinado lugar.

Por tanto, creemos que la preposición más adecuada en estas situaciones es la *a*, pues, como habíamos señalado anteriormente, es la preposición utilizada para señalar el lugar a donde uno se dirige, pero con un significado accesorio de temporalidad y próximo retorno, permanencia breve. Estos errores interlingüísticos se deben a que en portugués, en la lengua coloquial, se prefiere el uso de la preposición *para* en vez de *a*.

Otro ejemplo es el verbo *llegar*, que indica movimiento y llegada a algún lugar. Por ello, exige la preposición *a* como régimen. Sin embargo, el intercambio de uso de valor de la preposición *en* por *a* es muy frecuente entre los alumnos brasileños aprendices del español, principalmente en el uso cotidiano y de registro familiar y, por tanto, de gran popularidad en Brasil (Torijano, 2002: 406). El empleo de la preposición *en* con verbos de movimiento (*íbamos a Italia*) fue empleado en el latín y otras lenguas romances, pero en la actualidad, el uso de *en* ha sido sustituido totalmente por la preposición *a* (Gili Gaya, 1990: 250).

Las normas clásicas del español y del portugués confieren a la preposición *a* – entre otras muchas- la idea de ‘movimiento’, en oposición a *en*, caracterizada –también entre otras muchas- por su valor de ‘lugar, situación, espacio’ (Torijano, 2002: 405).

En el corpus estudiado encontramos ejemplos que señalan la confusión entre las preposiciones *en* y *a*, en cuanto al régimen del verbo *llegar*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Ao chegar em casa, lá casa estava fechada...” (t. 11, l. 5).	...a...
“Jorge y Marilia, saliram juntos en coche, al llegar en la carretera...” (t. 44, l. 5).	...a...
“Tuvimos problemas hasta llegar aquí en el aeropuerto de Barajas no día 28 de octubre	...a...

(t. 115, l. 3-4).	
“Llegué en Salamanca en junio deste año” (t. 123, l. 1).	...a...
“Vivo con brasileños e hace 2 meses que llegue en Salamanca” (t. 128, l. 2).	...a...
“...llegué en España en marzo de este año...” (t. 141, l. 1-2).	...a...

Según López García (2005: 227) la preposición *a* es la más general de todas. Para Vázquez Cuesta y Mendes da Luz (1971: 236) esta preposición es la más utilizada en portugués, igual que en español. Conforme la norma, los verbos *ir* y *llegar*, normativamente, exigen la preposición *a* tanto en portugués como en español. Esta preposición indica el lugar adonde se dirige el movimiento, mientras *en* señala el lugar en contextos predominantemente estáticos (Duarte, 1999: 38).

Sin embargo, en los ejemplos del cuadro anterior observamos que los alumnos hacen elección equivocada de la preposición, cambiando *en* por *a*⁷⁴. Esto ocurre porque los hablantes en su propia lengua suelen utilizar *en* de forma extendida en contextos de movimiento (aunque de forma equivocada), incluso con los verbos *ir* y *llegar* y transfieren la construcción a la lengua extranjera.

Otro verbo que ha provocado confusión a los alumnos brasileños ha sido el verbo *necesitar*, empleado por los alumnos según la construcción de su lengua materna, como vemos en las siguientes frases:

Escritura de los alumnos
“Entonces necesito de (sin) tu ayuda para cuidar de mi perra” (t. 89, l. 3).
“Estoy a escribir pues necesito de (sin) mí maleta lo mas rapido posible” (t. 110, l. 9).
“Necesito mucho de (sin) esta vaga pois quiero aprender el idioma...” (t. 126, l. 7).
“...por esto necesito de (sin) contacto con salmantinos para practicar lo idioma” (t. 153, l. 3).

⁷⁴ Según menciona De Bruye (1999: 670), “un problema peculiar de competencia entre las preposiciones *a* y *en* se plantea en frases en las que se halla un complemento adverbial de lugar en que principio no implica movimiento, pero relacionable con un verbo o construcción donde sí puede sobreentenderse dicho concepto”.

El verbo *necesitar* en español, según el *Diccionario Electrónico de la Real Academia Española*, en su 1ª y 2ª acepciones, significa “obligar a ejecutar algo”, forma transitiva, y “tener precisión o necesidad de alguien o algo”, que podrá ser de forma intransitiva o transitiva. Por otro lado, el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, en su versión electrónica, señala que el verbo *necesitar* significa ‘Tener necesidad de alguien o algo’ y se construye normalmente con complemento directo: «*Vamos a necesitar tres coches*» (Mastretta *Vida* [Méx. 1990]); aunque también es correcta la construcción intransitiva, con un complemento introducido por *de*: «*Don Raimondo necesitaba DE la soledad para concentrarse*» (Mujica, Escarabajo [Arg. 1982]). Cuando lo necesitado se expresa mediante un infinitivo o una oración subordinada, sólo es posible la construcción transitiva: «*Necesitaba pensar en otros para olvidarse de sí mismo*» (Souza *Mentira* [Perú 1998]); «*Necesito QUE me respondas ahora*» (Contreras *Nadador* [Chile 1995]).

Por tanto, podemos afirmar que el verbo *necesitar* es transitivo e intransitivo y se admite su uso con o sin preposición, sin que haya un cambio en el significado: *Se necesita un cambio, se necesita de un cambio*, pero en algunos casos, especialmente por eufonía se usa o deja de usar la preposición. Por ejemplo, *necesito de él*, pero no se diría *necesito él*. Sin embargo, el empleo cotidiano de la preposición con este verbo en español es visto como una forma anómala, que no es muy usual entre los hablantes del español peninsular, específicamente.

En portugués, el verbo *necesitar*, según Buarque de Holanda (2004), es transitivo directo y significa ‘*sentir necessidade de; carecer de; precisar (de)*’; Por tanto, los ejemplos del cuadro muestran transferencias producidas por los alumnos, donde emplean la preposición con el verbo *necesitar*, según la norma del portugués.

5.9. FORMAS IMPERSONALES DE LOS VERBOS: *EL GERUNDIO*

La denominación de FORMAS NO PERSONALES se usa con frecuencia en las gramáticas españolas para designar las formas no flexivas o no flexionadas. Para Bosque (1991: 148), el término “no flexionado” es preferible al de “no personal” porque no es sólo la flexión de persona la que falta en esos casos. Y añade que “el infinitivo portugués y gallego posee flexión personal pero no flexión temporal y por tanto, es una forma parcialmente flexionada”.

Conforme la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1961), las

formas no personales del verbo han sido llamadas también *formas no finitas, no flexionadas, no flexivas, no conjugadas, derivados verbales y verboides*. Además añade que “algunos de estos términos (en particular, *no flexionada* y *no flexivas*) se han criticado justificadamente con el argumento de que dan a entender que estas formas verbales carecen de estructura morfológica, lo que no es correcto”.

Las tres formas no personales del verbo poseen *afijos flexivos*, por más que necesiten de la flexión de persona, de tiempo y de modo propia de las restantes formas verbales (*Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009: 1961).

En nuestro corpus los errores más frecuentes se vinculan con la forma no personal de gerundio, como reseñaremos a continuación.

La forma impersonal de gerundio en los dos idiomas no suelen ocasionar grandes problemas morfosintácticos ni de uso entre los alumnos lusohablantes aprendices del español.

Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1937), el gerundio se caracteriza por la desinencia *-ndo*, unida a la raíz verbal a través de la vocal temática propia de cada conjugación. Se mantiene la vocal temática *-a-* que caracteriza la primera (*cant-a-ndo*), pero aparece el diptongo *-ie-* en la segunda (*com-ie-ndo*) y en la tercera (*viv-ie-ndo*).

Se presenta de dos formas: una simple (*hablando, comiendo*) y otra compuesta⁷⁵ (*habiendo hablado, habiendo comido*). En los dos idiomas en contraste coincide su uso. La forma simple del español “expresa una acción durativa e imperfecta, en coincidencia temporal con el verbo de la oración en que se halla. Si el verbo principal denota también acción imperfecta, su coincidencia temporal se extiende a toda la duración del acto” (*Esbozo de la RAE*, 1973: 488) y en portugués “expresa uma acção em curso, que pode ser mediatamente anterior ou posterio à do verbo da oração principal, ou contemporânea dela” (Cunha y Cintra: 2005, 488)

Por otro lado, la forma compuesta, según el *Esbozo de la RAE* (1973: 489) “Denota acción perfecta, anterior a la del verbo principal. La anterioridad puede ser más o menos inmediata”, mientras que en portugués, esta forma no personal es de carácter perfeito e indica uma acção concluída anteriormente à que exprime o verbo da oração principal (Cunha y Cintra, 2005: 488). Los gerundios poseen funciones del adverbio y, por tanto aparece como adyacente circunstancial en la oración (Alarcos Llorach, 1994:

⁷⁵ Esta forma compuesta, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1937), se denomina también en ocasiones *gerundio de perfecto*.

145).

A este respecto, Torijano (2002: 359) señala que no existe grandes diferencias en el empleo del gerundio en portugués y español, sin embargo, existen dos elementos que revelan ciertas variantes:

1. El gerundio simple portugués, a diferencia del español, se caracteriza por la ausencia del diptongo medial *-ie-*, característico de este tiempo en las conjugaciones segunda y tercera españolas.
2. La segunda diferencia, y referida casi exclusivamente al portugués europeo, se revela en la existencia de una fórmula de gerundio específica, formada por *estar + a + infinitivo*, traducido por gerundio u otra estructura de valor similar en español, puesto que en este idioma no se considera correcta. Ejemplo: *Estou a estudar (estoy estudiando)*.

Estas diferencias señaladas por Torijano se evidencian también en nuestro estudio como señalaremos a continuación. Sin embargo, la mayoría de los errores en el corpus se refieren a la estrategia de la transferencia utilizada por el alumno para expresarse en la lengua extranjera:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Yo ia ajudar mas tinha un hombre <i>ajudando</i> ” (t. 04, l. 3).	...ajudando...
“...yo comece a me sentir tonto e estava <i>passando mal</i> ” (t. 05, l. 5)	...pasando...
“... fomos conversando tranquilos na viaje e <i>fazendo cachorradas</i> ” (t. 14, l. 5-6).	...haciendo...
“...fui <i>correndo</i> para el mar y nos bañamos” (t. 24, l. 2-3).	...corriendo...
“... pasei 5 dias lá, 5 dias de festa <i>começando</i> na quarta e terminando no domingo” (t. 29, l. 2).	...comenzando...
“ <i>Assintindo</i> tele nós ficamos mucho atualizado...” (t. 66, l. 1).	...asistiendo/viendo...
“Que és incrível culturas diferentes en una classe <i>aprendendo</i> una lengua...” (t. 77, l. 3-4).	...aprendiendo...
“... <i>perdendo</i> tambien mí examen que	...perdiendo...

ocurrería en el día siguiente” (t. 110, l. 8).	
“Estoy en Salamanca <i>vivendo</i> na calle Topacio...” (t. 136, l. 7).	...viviendo...
“Estoy <i>vivendo</i> en un piso solo con brasileño...” (t. 150, l. 8).	...viviendo...
“Estoy <i>compartindo</i> piso con un amigo, también, de Brasil...” (t. 156, l. 4).	...compartiendo...

Tal como hemos señalado anteriormente, en español el gerundio se caracteriza por la desinencia *-ndo*, unida a la raíz verbal a través de la vocal temática propia de cada conjugación. Se mantiene la vocal temática *-a-* que caracteriza la primera, pero aparece el diptongo *-ie-* en la segunda y la tercera.

Las frases producidas por los alumnos citadas en el cuadro demuestran desconocimiento de la estructura de la lengua española, ya que los alumnos transfieren directamente el gerundio de la lengua portuguesa, produciendo errores interlingüísticos.

También encontramos formas de gerundio con el verbo *llegar*, en un contexto no permitido en español, pero sí válido en la lengua portuguesa, sí es permitido:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“ <i>Chegando</i> lá asistimos varias palestras sobre os problemas...” (t. 07, l. 2).	...al llegar...
“ <i>Chegando</i> lá pude conocer diversos pontos turísticos...” (t. 08, l. 1-2).	...al llegar...
“ <i>Chegando</i> lá fomos logo para el shopping” (t. 19, l. 1-2).	...al llegar...
“ <i>Chegando</i> lá nosotros salimos para muitho lugar” (t. 23, l. 1-2).	...al llegar...

La forma *chegando* (llegando), no se admite en español, siendo esta forma sustituida por *al llegar*. Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2063), *al + infinitivo* (*al llegar*) admite paráfrasis con el gerundio preposicional introducido por la preposición *en* (*en llegando*). Este gerundio preposicional expresa, según esta gramática, ‘posterioridad inmediata’ y, aunque haya decrecido de manera notable su uso en el español actual, se emplea ocasionalmente en la lengua oral en algunos países americanos, sobre todo en zonas rurales. El gerundio preposicional se documenta en ocasiones en la lengua literaria contemporánea, sin embargo es poco

usado y a veces deliberadamente arcaizante.

En el siguiente cuadro, los alumnos realizan adaptaciones del gerundio en la lengua española:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...viajé a las once de la mañana en un coche <i>caiendo</i> los pedasos...” (t. 36, l. 1-2).	...cayendo...
“...entonces saímos con nuestras maletas pesada <i>camiñando</i> por la playa...” (t. 38, l. 6-7).	...caminando...
“... <i>hacyendo</i> bastante amistad” (t. 53, l. 7).	...haciendo...
“Espero también continuar <i>tiendo</i> éxito en mis estudios” (t. 88, l. 11-12).	...teniendo...
“Yo, Rita Barreto, estoy <i>hacendo</i> estudios de doctorado de médio ambiente...” (t. 136, l. 1).	...haciendo...
“Em 2007, yo estava <i>hacendo</i> doscência ahora estoy en periodo de investigación...” (t. 136, l. 4).	...haciendo...

Estos ejemplos muestran las de los alumnos para expresarse en la lengua española. Los alumnos conocen los verbos en la lengua extranjera, sin embargo, todavía no asimilaron adecuadamente las estructuras, principalmente de las formas irregulares. La forma de gerundio irregular es un poco más compleja. Duarte (1999: 77) señala algunos cambios que sufren los verbos a la hora de utilizar el gerundio:

- a) Verbos terminados en **-ir** que en presente de indicativo cambian la **-e-** de la raíz en **-ie/-e** cambian la **-e-** en **-i-**:

Pedir → **pidiendo** sentir → **sintiendo**

- b) **Dormir, morir** y **poder** - cambian la **-o-** de la raíz en **-u-**:

dormir → **durmiendo**

morir → **muriendo**

poder → **pudiendo**

- c) Raíz terminada en vocal - se coloca **-yendo** en lugar de **-er, -ir**:

caer → **cayendo** ir → **yendo**
oír → **oyendo** leer → **leyendo**

d) Verbos terminados en **-uir-** se hace el gerundio en **-yendo**:

construir → **construyendo** distribuir → **distribuyendo**

En portugués existe una única estructura del gerundio que consiste en añadir **-ando** para los verbos de 1ª conjugación y **-endo** para la 2ª y 3ª conjugaciones:

Cantar → **cantando**
Beber → **bebendo**
Pedir → **pedindo**

Los ejemplos del corpus, la raíz del verbo *caer* acaba en vocal, por consiguiente, se hace el gerundio en *-yendo*, *cayendo*. Por ejemplo, el verbo *hacer* (“*hacyendo bastante amistad*”), sin embargo, no obedece a esta regla y el gerundio se hace en *-iendo*. En esta circunstancia, el alumno generaliza, utilizando una regla existente en la lengua española.

Otro caso que nos llama la atención es la forma *tiendo*, refiriéndose al verbo *tener*. En este caso, se deduce que el alumno desconoce el infinitivo del verbo y emplea el gerundio como si el verbo fuera *ter*, de su lengua materna y utiliza la desinencia de gerundio del español, *-iendo*.

Estos errores pueden ser clasificados como intralingüísticos, ya que los alumnos demuestran claramente que no han adquirido completamente las reglas de la lengua extranjera cometiendo errores.

En los ejemplos citados a continuación, los errores conciernen al empleo del gerundio en el portugués europeo, estructura que es inusual en el portugués americano, país de origen de los alumnos:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“En uno dia mui biello eu estava en el bosque <i>a tomar</i> sorvete” (t. 11, l. 1).	...tomando...
“... <i>estoy a viajar</i> a negocios (t. 78, l. 1-2).	...viajando...

“ <i>Estoy a escribir</i> pues necesito de mí maleta...” (t. 110, l. 9).	...escribiendo...
“ <i>Estoy ha escribirle</i> pues no estaré hoy...” (t. 111, l. 2).	...escribiéndole...
“No momento <i>estoy a trabajar</i> de camarera...” (t. 128, l. 8).	...trabajando...
“...y se conseguise <i>estaria a realizar</i> un sueño” (t. 139, l. 6).	...realizando...

El gerundio *estar* (o *andar*) + *gerundio* es la forma preferida en Brasil, es la más antigua en el idioma y todavía es empleado en dialectos centro-meridionales de Portugal, principalmente en Alentejo y en Algarve, en Açores y en los países Africanos de lengua portuguesa (Cunha y Cintra, 2005: 394). Por otro lado, en el portugués patrón y en los dialectos septentrionales de Portugal predomina hoy la construcción, con sentido idéntico, formado por la estructura *estar + a + infinitivo*, traducido por gerundio u otra estructura de valor similar en español, puesto que en este idioma no se considera correcta.

Estos errores se producen porque los alumnos probablemente desconozcan la forma española, pero sepan de la existencia del gerundio empleado en Portugal y por ello emplean esta forma como estrategia de aproximación a la forma española, o al menos para no coincidir con el gerundio del portugués de Brasil.

5.10. USO DE LOS CLÍTICOS Y LAS FORMAS NO PERSONALES

El uso de los clíticos y las formas no personales en español y en portugués posee muchas semejanzas, sin embargo, hemos encontrado algunos errores en cuanto a la colocación de estos pronombres. Los errores más comunes se refieren al empleo de los pronombres antes de la forma no personal de *infinitivo*, como vemos a continuación:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “Bueno no estoy para <i>te recibir</i> pero por la noche...” (t. 98, l. 2).	...recibirte...
2. “... <i>voy a me dedicar</i> a las empresas” (t. 133, l. 4).	...dedicarme...
3. “Por ello yo <i>quiero me quedar</i> en Salamanca” (t. 137, l. 11-12).	...quedarme...
4. “...pienso que mi madre <i>venha me</i> ”	...visitarme...

visitar...” (t. 148, l. 6).	
5. “Todavía no estoy trabajando porque quiero primero saber los horarios que <i>van me quedar...</i> ” (t. 152, l. 8).	...quedarme...

Los pronombres átonos en español, según la *Nueva gramática de la Lengua Española* (2009: 1207), se denominan a menudo *pronombres clíticos*, o simplemente *clíticos*, sin embargo, la última nomenclatura es la más aceptada y no la segunda, ya que los elementos clíticos no son necesariamente *pronominales*.

Siguiendo a la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1207-1212), señalamos las características y usos de los clíticos:

- a) En el español general contemporáneo, los pronombres proclíticos preceden a las formas personales de los verbos, con separación en la grafía (*lo dijo*), mientras que los enclíticos siguen sin separación gráfica- al infinitivo (*decirlo*), al gerundio (*diciéndolo*), al imperativo⁷⁶ (*dilo, decilo*) y -más raramente- al participio en los contextos restringidos que se analizarán más adelante. La integración de los pronombres enclíticos en la base a la que se adjuntan no está sujeta a cambios morfofonológicos (*leer + lo > leerlo*), salvo en los imperativos de 1ª y 2ª persona del plural: *pongamos + nos > pongámonos; digamos + selo > digámoselo; callad + os > callaos*.
- b) Tal como hemos señalado anteriormente, los pronombres clíticos se adjuntan a los infinitivos en la lengua actual (*verlo*), a los gerundios (*viéndolo*) y a los imperativos (*vedlo*). Sin embargo, la enclisis a las formas personales del verbo (*díjolo, violas, contestole*) se documenta hasta el siglo XX tanto en español europeo como en el americano, con más frecuencia a principio de oración o tras pausa.
- c) En el español hablado hoy en el área noroccidental de la Península Ibérica se registran las formas personales del verbo con pronombres enclíticos, por calco del gallego.
- d) Los infinitivos se construían con pronombres proclíticos hasta el siglo XV,

⁷⁶ Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1212), “en el español de México y en el de algunos países centroamericanos es frecuente el pronombre *le* enclítico, también sin contenido ni función sintáctica precisa, en expresiones imperativas e interjectivas como *pásale, éntrale, hijole(s), épale, ándale*”.

pero sobre todo en el XXI y XV.

- e) **No** se usa en la lengua actual pronombres proclíticos con los infinitivos, salvo, ocasionalmente y en contextos negativos, en el español popular hablado en Asturias, como en *por no lo decir a tiempo; para no lo comprar*; etc. Tampoco los gerundios aceptan pronombres proclíticos en el español contemporáneo (se dice *oyéndolo*, no *lo leyendo*).

En cuanto al uso perifrástico de los pronombres, el español permite cierta libertad en la colocación de los pronombres átonos. Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 1234), los infinitivos y los gerundios que admiten pronombres enclíticos, forman parte muy a menudo de perífrasis verbales, las cuales admiten libremente los pronombres enclíticos a los infinitivos o los gerundios (*Debo pensarlo; Siguen intentándolo*) o proclíticos del verbo auxiliar si aparece en forma personal (*Lo debo pensar; Lo siguen intentando*).

En español la posición antes o después del verbo ha variado y varía según las épocas y los autores. Los clásicos españoles los emplearon como enclíticos con mayor frecuencia que los escritores de hoy, y hay regiones en España, según el *Esbozo de la RAE* (1973: 425), como Galicia, Asturias y León, donde actualmente se usan también más como enclíticos que como proclíticos. A pesar de toda la variedad histórica y geográfica, la Academia trata de reflejar las condiciones generales por las cuales la lengua literaria actual exige o prefiere la anteposición o la posposición de estos pronombres al verbo.

En las frases citadas del corpus, vemos que los alumnos no obedecen al uso de los pronombres, pues según las reglas anteriores, con las formas simples del gerundio e infinitivo español, se posponen los pronombres al verbo. En todas las frases del cuadro precedente, vemos errores en el empleo de la forma no personal de infinitivo. La regla de uso de los pronombres con verbos en infinitivo es la misma del gerundio señalada anteriormente, es decir, el pronombre átono se coloca después verbo, *recibirte, dedicarme, quedarme, visitarme, hablarles*.

Estos errores ocurren por influencia del portugués, porque en estos casos en los que en español el pronombre átono se emplea pospuesto a la forma verbal, en el portugués brasileño, por influencia de lenguaje oral, se suele anteponer⁷⁷. En esta

⁷⁷ Según Durão (2004: 158) “Hay una marcada tendencia por el aislamiento de la norma patrón, que es

lengua, la colocación del pronombre personal o reflexivo átono a estilo lusitano es uno de los puntos más complicados de la sintaxis portuguesa.

Por su atonicidad, que determina un gran relajamiento y ensordecimiento de su vocal, van siempre en posición enclítica, pero esto no quiere decir que forzosamente haya de posponerse al verbo, ya que muchas veces se apoyan en el acento de otras palabras de la frase como conjunciones, adverbios, preposiciones, etc. (Vázquez Cuesta y Mendes da Luz, 1971: 165).

Las reglas de uso de estos pronombres son numerosas y en algunos casos, divergentes en el portugués europeo y brasileño. Señalaremos algunos ejemplos que consideramos más pertinentes para nuestro análisis, basándonos en Cunha y Cintra (2005: 311):

Reglas generales:

1. Com um só verbo.

1º Quando o verbo está no FUTURO DO PRESENTE ou no FUTURO DO PRETÉRITO, dá-se tão somente a PRÓCLISE ou a MESÓCLISE do pronome:

Eu me calarei.

Eu me calaria.

Calar-me-ei.

Calar-me-ia.

2º É, ainda, preferida, a PRÓCLISE:

- a) Nas orações que contêm uma palavra negativa (não, nunca, jamais, ninguém, nada, etc.), quando entre ela e o verbo não há pausa:

Nao lhes dizia eu?

(Mário de Sá Carneiro, CF, 348.)

Nunca o vi tão sereno e obstinado.

resultado del proceso de dinamización de los grandes centros urbanos brasileños, que poco a poco cambia el sistema de valores rígidamente cerrado alrededor de un patrón copiado de los modelos europeos (que se venía verificando hasta finales del siglo pasado). De ahí que la colocación de los pronombres átonos en el portugués de Brasil, se basa más en el criterio de habla que en la gramática tradicional, sobre todo en el lenguaje coloquial, que admite proclisis en situaciones en las que la gramática recomienda enclisis.

(Ciro dos Anjos, M, 316.)

b) Nas orações iniciadas com pronomes e advérbios interrogativos:

Quem me busca a esta hora tardia?

(Manuel Bandeira, *PP*, I, 406.).

Por que te assustas de cada vez?

(José Régio, *JA*, 98.)

c) Com o gerúndio regido da preposição *em*:

Em se ela anuviando, em a não vendo,

Já se me a luz de tudo anunciava.

(João de Deus, *CF*, 205.)

Em lhe cheirando a homem chulo é com ele.

(Machado de Assis, *OC*, I, 755).

3º Não se dá a ÊNCLISE nem a PRÓCLISE com os PARTICÍPIOS.

Quando o PARTICÍPIO vem desacompanhado de auxiliar, usa-se sempre a forma oblíqua regida de preposição. Exemplo:

Dada a mim a explicação, saiu.

4º Com os INFINITIVOS soltos, mesmo quando modificados por negação, é lícita a PRÓCLISIS ou a ÊNCLISE, embora haja acentuada tendência para esta última colocação pronominal:

Canta-me cantigas para me embalar!

(Guerra Junqueiro, *S*, 118.)

Para não fitá-lo, deixei cair os olhos.

(Machado de Assis, *OC*, I, 807.)

2. Com uma locução verbal

Nas LOCUÇÕES VERBAIS em que o verbo principal está no INFINITIVO ou no GERUNDIO pode dar-se:

1º *Sempre* a ÊNCLISE ao infinitivo ou ao gerúndio:

*O roupeiro veio **interromper-me**.*

(Raul Pompéia, *A*, 37).

Nós íamos seguindo, e, em torno, imensa,

***Ia desenrolando-se** a paisagem.*

(Raimundo Correia, *PCP*, 304.)

2º Quando verbo principal está no PARTICÍPIO, o pronome átono não pode vir depois dele. Virá, então, PROCLÍTICO ou ÊNCLÍTICO ao verbo auxiliar, de acordo com as normas exportas para os verbos na forma simples:

***Tenho-o trazido** sempre, só hoje é que o viste?*

(Maria Judite de Carvalho, *TM*, 152.)

*Arrependa-se de que me disse, e **tudo lhe será perdoado**.*

(Machado de Assis, *OC*, I, 645.)

En el portugués americano, sin embargo, el uso de los clíticos y las formas no personales difiere de la actual colocación portuguesa y, en algunos casos, es similar en la lengua medieval y clásica. Cunha y Cintra (2005: 317) señalan que se puede considerar como característica del portugués de Brasil y también del portugués hablado en las Repúblicas Africanas:

a) A possibilidade de se iniciarem frases em tais pronomes, especialmente com a forma *me*:

***Me desculpe** se falei demais.*

(Érico Veríssimo, *A*, II, 487.)

***Me arrepio** todo...*

(Luandino Vieira, *NM*; 138.)

- b) A preferência pela próclise nas orações absolutas, principais e coordenadas não iniciadas por palavra que exija ou aconselhe tal colocação:

*Se Vossa Reverendíssima me permite, **eu me sento** na rede.*

(Josué Montello, *TSL*, 176.)

***O usineiro nos entregava** o açúcar pelo preço do dia, pagava a comissão e armazenagem e nós especulávamos para as praças do Rio e São Paulo.*

(José Lins do Rego, *U*, 251.)

*A sua prima **Júlia**, do Golungo, **lhe mandou** um cacho de bananas.*

(Luandino Vieira, *NM*; 54.)

- c) A próclise ao verbo principal nas locuções verbais:

*Será que o pai **nao ia se dar** ao respeito?*

(Autran Dourado, *SA*, 68.)

***Nao, nao sabes e nao posso te dizer** mais, já nao me ouves.*

(Luandino Vieira, *NM*, 46.)

Tudo ia se escurecendo.

(José Lins do Rego, *U*, 338.)

Por más que exista la posibilidad en el portugués brasileño del empleo de los pronombres al comienzo de la frase, principalmente con el pronombre *me*, como hemos visto en la regla 2, 2ªa, en la forma escrita, los alumnos han optado por la forma enclítica, como vemos a continuación:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“ <i>Llamome</i> Rodrigo y vengo por intermedio desta carta...” (t. 143, l. 1)	...me llamó...
“Durante mis estudios en la Universidad, tuve una especial aproximación con autores españoles, lo que <i>llevome</i> a buscar un master aquí en España” (t. 143, l. 4-5).	...me llevó...
“ <i>Llamo me</i> Ana Beatriz, soy brasileña, estoy cursando derecho en Brasil...” (t. 151, l. 1).	...me llevo...
“... <i>quedo me</i> neste sitio hasta maio do próximo año” (t. 151, l. 3).	... me quedo...

“ <i>Llamome</i> Cleiton, soy brasileiro tengo vinte y ocho años” (t. 155, l. 1).	...me llamo...
---	----------------

El empleo del pronombre *me* en las frases del cuadro obedece a la regla proclítica del portugués donde se emplea los pronombres átonos después del verbo si éste inicia la frase, principalmente en contextos cultos. Esto difiere del español en el que las formas simples del modo indicativo y subjuntivo llevan el pronombre antepuesto.

De todo lo expuesto, podemos concluir que estos errores son interlingüísticos, puesto que los alumnos emplean el pronombre según las reglas de su lengua materna.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DEL USO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS/NIVEL INTERMEDIO

En este capítulo definiremos y señalaremos, de forma breve, algunas características de los marcadores discursivos y, posteriormente, contrastaremos el uso de estos marcadores en la lengua española y en la portuguesa, a través de los textos de alumnos brasileños de nivel intermedio. Nuestro objetivo es saber cómo estos alumnos han empleado los marcadores discursivos identificados en el corpus y qué función desempeñan en el discurso. También queremos conocer qué errores suelen cometer los alumnos al emplear estos marcadores. Además, tendremos en cuenta factores como adecuación del uso de estos marcadores en el contexto.

6.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICA DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Así como describen Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4055) en la gramática descriptiva de la lengua española, las tradicionales partes invariables del discurso: adverbios, preposiciones y conjunciones (entre otros elementos gramaticalizados) pueden tener funciones diferentes a las que habitualmente suelen desempeñar en el marco de la sintaxis oracional. El estudio de estas partes invariables a que hacen referencia los autores, adquirieron mayor importancia cuando surgió el interés por determinados aspectos de las lenguas en un marco más amplio que el puramente oracional, sobre todo los que se refieren al discurso y los fenómenos desarrollados desde una dimensión textual o supraoracional (Cuartero Sánchez, 2002: 13).

En los últimos años hemos observado un grande número de trabajos académico-científicos que tratan del discurso, principalmente de los marcadores

discursivos, en que Portolés (2004: 288) marca el comienzo del estudio de las unidades lingüísticas con significado de procesamiento⁷⁸ (procedural meaning) la tesis de Blakemore (1987). La terminología que estos elementos reciben suelen tener muchas definiciones según el planteamiento teórico adoptado por los distintos autores. Las terminologías adoptadas son variadas y poco uniforme. Cuartero Sánchez (2002: 14) señala algunas terminologías adoptadas por diferentes autores:

- a) enlaces extraoracionales (Gili Gaya, 1943; Fuentes 1987);
- b) conectores (Martínez, 1997; Pons, 1998b);
- c) conectores extraoracionales (Cortés, 1991);
- d) conectores argumentativos (Portolés, 1989);
- e) conectores discursivos (Montolío, 1992);
- f) conectores pragmáticos (Briz, 1993b, 1993b y 1994);
- g) conectores enunciativos (Lamíquiz, 1994);
- h) conectivos (Mederos, 1988);
- i) partículas discursivas (Martín Zorraquino, 1992).

Aunque son muchas las terminologías citadas, todas inducen a que los marcadores del discurso poseen un significado de procesamiento, en que consiste en una serie de instrucciones semánticas que guían las inferencias que se han de efectuar de los distintos miembros del discurso en los que aparecen estas unidades.

Probablemente, los marcadores discursivos ya se habían identificados desde los tratados gramaticales de Gili Gaya (1943: 250-253) y los reúne dentro de los 'enlaces extraoracionales' y señala algunos de sus rasgos esenciales:

- a) vinculación con nociones externas a la relación de predicación oracional;
- b) su carácter invariable;
- c) la heterogeneidad de su identidad categorial (conjunciones, frases conjuntivas, interjecciones, etc.);
- d) la versatilidad distribucional de muchos de ellos (ocupan la posición inicial, medial o final del miembro discursivo en el que comparecen);

⁷⁸ Estas unidades colaboran para la elaboración de inferencias.

- e) su peculiaridad significativa: contribuyen a establecer lo que el autor denomina 'coherencia', y alcanzan una pluralidad de valores semánticos, en combinación, frecuentemente, con los rasgos suprasegmentales adecuados (la entonación, sobre todo);
- f) pueden adscribirse a registros distintos (son, en unos casos, más propios del discurso escrito *-sin embargo, no obstante, por consiguiente, etc.-* y, en otros, más comunes en el discurso oral *-pues, así que, con que, etc.*);
- g) llegan a constituir menos apoyos de la elocución ('muletillas') en el habla coloquial.

Portolés (2006: 37), aclarando el concepto de “extraoracionales” propuesto por Gili Gaya, añade que los marcadores permiten vincular una oración con otras unidades externas a ella y que de este modo, la oración se convierte en el ámbito en el que se localizan los marcadores; y ahí la denominación de enlace extraoracional, esto es, enlace de la oración con lo externo a ella. Este lingüista amplía el concepto de marcadores discursivos y los define como:

“Unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación”.

Otro concepto de marcadores discursivos encontramos en Martí Sánchez (2003: 7), que los define como “un conjunto variado de palabras y expresiones cuya misión siempre debe entenderse en relación con las circunstancias en que aparece su enunciado, lo que nos indica su importancia en los textos constituidos por diálogos y conversaciones”.

Observamos que los conceptos, que intentan definir esta categoría discursiva, plantean problemas y que la definición aducida no cumple convenientemente la función que supuestamente debería tener: no es fácil, ateniéndose a ella, saber si una unidad debe ser incluida en esa clase de los llamados ‘marcadores discursivos’ (Prieto de los Mozos, 2001: 199). Lo cierto es que estos conectores articulan las secuencias y permiten la progresión de la información y suponen el armazón del texto en que aparecen. También ayudan a la cohesión de unidades que componen el texto, en que la

cohesión será una consecuencia del uso de estos elementos (García Gutiérrez, 2006)⁷⁹.

Como ya nos muestran los conceptos, podemos resumir que, entre otras funciones, la utilización de los marcadores:

- a) hace visible las relaciones estructurales del contenido;
- b) favorecen la localización de la información;
- c) proporcionan fuerza y cohesión y
- d) garantizan en todo momento la continuidad del discurso.

Su uso correcto nos ayuda a ser más claros y directos en nuestras exposiciones. También ayuda a que el lector comprenda mejor todo aquello que queremos comunicarle, sin embargo, su utilización excesiva puede atiborrar la prosa y hacer que los marcadores se conviertan en meras cuñas (Alamar)⁸⁰.

6.1.1. Característica de los marcadores

Además de las características ya señaladas, hay rasgos que desde el punto de vista de su forma y función son propios de los marcadores, como señalan Calsamiglia y Tusón (1999: 245-246) algunos de estos rasgos:

- a) son muy variados: pueden ser piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios, y locuciones, sintagmas nominales, verbales o preposicionales.
- b) su función es relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados;
- c) algunos de ellos tienen doble función: 1. ser relacionantes de enunciados (en el plano local, oracional) y 2. de relacionar conjuntos de enunciados (en el plano no global, textual);
- d) tienen finalidad discursiva de proporcionar cohesión y estructura, y en servir de guía o instrucción para la interpretación del sentido.

Por más que la mayoría de estas características sean compartidas con gran parte de los estudiosos, hay algunas que no lo son, como por ejemplo:

⁷⁹ Véase http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Garcia_Gutierrez.pdf.

⁸⁰ Véase <http://www.realidadliteral.net/3paginaIV-6.htm>.

- a) la heterogeneidad de las clases gramaticales de las cuales provienen los marcadores (conjunciones, preposiciones, adverbios, interjecciones y las respectivas locuciones);
- b) el concepto de invariabilidad que ocasiona dos retos: 1. Las formas que se utilizan como marcadores pueden ser empleadas en otros contextos en que actúan de distinta manera y 2. Muchas de estas formas todavía están en un proceso de lexicalización (Silva Fernandes)⁸¹.

En cuanto a la invariabilidad de los marcadores, Prieto de los Mozos (2001: 203) señala lo siguiente:

“Los marcadores prototipos son, sin duda, invariables y marginales; posiblemente también estén casi vacíos de significados denotativos. El problema es que ni la invariabilidad, ni la marginalidad ni la peculiaridad semántica son criterios apropiados ni para la definición ni para la delimitación de unidad que, como sucede con los marcadores, pertenecen a otro nivel y funcionan en otro nivel: el pragmático-discursivo”.

6.2. TIPOLOGÍA DE LOS MARCADORES

Martín Zorraquino y Portolés (1999) proponen una clasificación bastante amplia de los marcadores discursivos la cual da cuenta de las funciones discursivas que desempeñan estas unidades en el proceso de comunicación, sea oral o escrita teniendo en cuenta aspectos gramaticales y criterios semántico-pragmáticos del funcionamiento de estas partículas discursivas.

La tipología propuesta por estos investigadores está reunida en cinco grupos: los *estructuradores de la información*, *conectores*, *reformuladores*, *operadores* y los *marcadores conversacionales*, formulados a partir de las funciones discursivas que desempeñan, como vemos a continuación:

⁸¹Véase http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100031&script=sci_arttext.

6.2.1. Los estructuradores de la información

Regulan la organización informativa de los discursos, es decir, organizan los tópicos y comentarios. Estas unidades carecen de significado argumentativo y se dividen en tres grupos: a) los comentadores, b) los ordenadores y c) los digresores.

- **Los comentadores:** presentan el miembro discursivo que introducen como un nuevo comentario, lo que distingue del discurso previo. Estos marcadores permiten avanzar en la información⁸². Presentan el marcador *pues* como el más frecuente, principalmente en el discurso oral, en que algunas veces sus usos se conservan en *pues bien*.

Estos autores también presentan los marcadores *así las cosas* y *dicho eso*, como los menos utilizados y limitados al discurso escrito. Para Domínguez García (2001 *apud*, Silva Fernandes 2005: 133) *pues* es “una partícula polifuncional, lo que le permite desempeñar funciones organizativas, argumentativas y reformulativas”. Otra concepción acerca de este comentador encontramos en Serrano (1995, *apud* Silva Fernandes 2005: 133) el cual señala que el *pues* se refiere siempre a los conceptos mencionados anteriormente y que dependen de la estructura del discurso y del mensaje que el locutor intenta transmitir y no aparece en combinación con otros marcadores en ningún caso.

El comentador *pues bien* se sitúa al comienzo del miembro que lo incluye, pero, diferentemente del *pues* comentador, va seguido de pausa (Fuentes 1993, *apud* Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4084).

Por otro lado, Fuentes Rodríguez (1993 *apud*, Silva Fernandes 2005: 144) señala que *pues bien* puede tener un valor recapitulativo no macroestructural, dado que resume o recoge un proceso psicológico anterior.

Otro comentador señalado por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4085) es *así las cosas*, que diferente de *pues bien*, con este nuevo marcador, el estado de cosas reflejado en el miembro que le precede no constituye expresamente una preparación para el comentario posterior. Para Santos Río (2003: 205), ese comentador:

⁸² Véase Sebastián Bonilla en: <http://www.iula.upf.edu/materials/040311bonilla.pdf>.

“Introduce principalmente causas explicativas de decisiones y actos que implican decisión, sean constatativos o realizativos. También puede establecer cohesión con una frase anterior, con el último párrafo anterior o, lo que es más frecuente, con todo el conjunto de párrafos precedentes”.

El último comentador señalado por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4085) es *dicho esto* y su variante *dicho eso* que presentan un menor grado de gramaticalización. Su uso muestra un segundo miembro del discurso con más importancia informativa que el primero, que, no obstante, también es necesario para dar una información completa. Santos Río (2003: 333) refiriéndose a *dicho esto*, argumenta: “una vez dicho esto, tras decir aquello que acaba de referirse”.

- **Los ordenadores:** estructuradores de la información con dos funciones primordiales: en primer lugar, indican el lugar que ocupa un miembro del discurso en el conjunto de una secuencia discursiva ordenada por partes; y, en segundo lugar, presentan el conjunto de esta secuencia como un único comentario y cada parte como un subcomentario.

Martí (2003: 19) señala que los ordenadores son los que están más especializados en la misión de distribuir la información que se transmite y son más propios de la lengua escrita y formal. Sirven para dividir en partes un mensaje, indicando la relación que existe entre ellas y con el texto en su conjunto.

Existen tres tipos de ordenadores:

- a) **Los marcadores de apertura:** sirven para abrir una serie en el discurso: “en primer lugar”, “por una parte” o “de un lado”;
- b) **Los marcadores de continuidad:** indican que el miembro que acompañan forma parte de una serie de la cual no es el elemento inicial: “en segundo/tercer/.../lugar”, “por otra (parte)”, “por otro (lado)”, “asimismo”, “igualmente”, etc. Según Garcés Gómez (2001, *apud* Silva Fernandes 2005: 139) el ordenador *por otro lado*, bien como *de otro lado*, *por otra parte* y *de otra parte* establecen distintas relaciones semántico-pragmáticas y llegan a poseer un valor contextual argumentativo. También son unidades fraseológicas con un sentido determinado, ya que el pronombre pretérito perfecto simple (otro/otra) mantiene alguna relación con su significado como lexema independiente porque el cambio de tema, introducido por el

marcador, está señalado por la combinación del pretérito perfecto simple con el sustantivo de significado espacial (lado/parte) (Silva Fernandes, 2003);

- c) **Los marcadores de cierre:** señalan el fin de una serie discursiva: “por último”, “en último lugar”, “en último término”, “en fin”, “por fin”, “finalmente”, “por lo demás”, etc.

Los ordenadores también pueden ser clasificados como:

- a) **Numéricos:** *primero, segundo, uno, dos, etc.*,
 - b) **Espaciales:** *de un lado, de otro, por una parte, por otra, etc.*,
 - c) **Temporales:** *en principio, luego, por fin, finalmente, por último, etc.*
- **Los digresores:** estructuradores de la información que introducen un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso anterior. El digresor *por cierto* como el más frecuente y los menos habituales: “a propósito” o “a todo esto”. Para Martí (2003: 25) los digresores “introducen comentarios, avisos, preguntas más o menos pertinentes, pero que se desvían del hilo del discurso”.

6.2.2. Los conectores

Los conectores son, según señala Domínguez García (2007: 19), “aquellos marcadores que se especializan en establecer relaciones argumentativas entre dos o más enunciados del discurso”. Según esta investigadora, como marcadores, los conectores cumplen algunos requisitos, tales cuales:

- a) aparición en posición final interenunciativa, ya sea en posición inicial, parentética o final del enunciado en el que se inserta y al que conecta argumentativamente con, al menos otro enunciado;
- b) invariabilidad léxica y gramatical: pese a su naturaleza adverbial, sustantiva, adjetiva, verbal, etc., los conectores no admiten flexión de género, de número, gradación, ni cuantificación, así como variación léxica.
- c) independencia funcional de cualquier elemento del enunciado, lo que les

lleva a no poder ser focalizados en estructuras escindidas, ni a ser respuesta de interrogativas parciales ni a ser reemplazados por los elementos pronominales que reproducen el enunciado, quedando siempre al margen.

- d) no admisión de la coordinación cuando son equifuncionales, pero sí la yuxtaposición.

Otra definición de los conectores nos proporciona Portolés (2006: 139) que añade que “son marcadores que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual fácilmente accesible”. Este lingüista hace la distinción de los conectores según su significado y así los clasifica:

- a) **Aditivos:** unen a un miembro discursivo anterior con la misma orientación argumentativa. Son, por tanto, según Domínguez García (2007: 27), “argumentos coorientados que se marcan mediante los conectores aditivos, los cuales introducen siempre el enunciado que contiene el segundo argumento”. Son ejemplos de conectores aditivos: *y, además, o, ni, sobre todo, encima, es más, más aún/todavía, menos aún/todavía, máxime, asimismo, de igual modo, de la misma forma/manera, del mismo modo/manera, igualmente, de hecho*. Domínguez García también señala que de estos conectores, solamente las conjunciones *y, o* y *ni* carecen de movilidad, así como los adverbios y locuciones adverbiales *es más, más aún, máxime*. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4094) mencionan el conector *además* como el más frecuente, y añaden que lo mismo tiene la función de vincular dos miembros del discurso con la misma orientación argumentativa. Función igual al *además* tiene el conector *encima*, sin embargo, éste presenta el miembro del discurso que lo precede como un argumento suficiente para llegar a una conclusión determinada.
- b) **Consecutivos:** son los que, según Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4099) “presentan el miembro del discurso en el que se encuentra como consecuencia de un miembro anterior”. Para Martí (2003: 38), los conectores consecutivos “introducen la consecuencia, el efecto, la conclusión, que se desprenden de lo anterior y que algunos van aislados entre pausas y otros se integran como conjunciones con el resto del enunciado”.

Domínguez García (2007:154) hace distinción entre los consecutivos inmovilizados en posición inicial de enunciado: *así (es) que, luego, de ahí/aquí, de modo/manera que, pues* átono; y conectores que poseen movilidad y por tanto, pueden ocupar las posiciones inicial y parentética: *así, así pues, pues* tónico, *entonces, en/por consecuencia, por consiguiente, por (lo) tanto, de este modo, por (todo) eso/ello/esto*; e, incluso, en algunos casos, la posición final de su enunciado: *por (lo) tanto*.

Desde el punto de vista sintagmático esta autora hace una segunda distinción entre los conectores que no combinan con las conjunciones *y, o, y pero*: *luego, de modo/manera que, así (es) que, así pues, pues*; y otros conectores que sí pueden combinar con dichas conjunciones: *por (lo) tanto, por consiguiente, así pues, así, en/ por consecuencia, entonces, de este modo, de ahí/ aquí, por (todo) eso/ello/esto*.

- c) **Contraargumentativos**: estos conectores son descritos por Garachana (1998: 197-198) como “marcadores del discurso que introducen un enunciado que apunta a una conclusión opuesta a la expuesta en otros enunciados, o inferible a partir de ellos”. Según esta lingüista, los conectores contraargumentativos no se limitan a eliminar inferencias posibles, sino que también introducen otras.

Para Portolés (2006:140), los conectores contraargumentativos “vinculan dos miembros del discurso, de tal modo que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero”.

Garachana (1998: 198), distingue dos tipos conectores contraargumentativos: los concesivos de los adversativos. El primero tipo enlazan dos enunciados cuyo contenido se opone, indicando que el enunciado por ellos introducido tiene menor fuerza argumentativa que el otro”, mientras que los adversativos introducen un argumento dotado de mayor fuerza argumentativa que el anterior, que deja así de ser considerado un argumento válido para una conclusión determinada.

Por otro lado, Martí (2003: 33-38) clasifica estos conectores en:

- a) **Exclusivos**: los que niegan el primer elemento y con él una posible suposición del oyente. Al mismo tiempo, afirman el elemento que introducen.

Ejemplos: antes bien, más bien, al contrario, en cambio, por el contrario, por contra, etc.

- b) **Restrictivos:** no niegan el primer término, pero sí suprimen o limitan alguna conclusión que se desprende de él. Ejemplos: no obstante, eso sí, con todo (y con eso), aun así, ahora bien, ahora, sin embargo, claro que, y eso que, etc.

6.2.3. Los reformuladores

Los reformuladores son marcadores explicativos que presentan el miembro del discurso en el que se encuentra como una nueva formulación de lo que se pretendió decir con un miembro anterior. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4121) los clasifican en cuatro tipos:

- a) Reformuladores explicativos: aclaran la información anterior introduciendo una expresión equivalente, bien como aclaran introduciendo una nueva idea que se entiende como una consecuencia de lo anteriormente dicho (Martí, 2003: 42). Ejemplos de reformuladores explicativos: o sea, esto es, es decir, a saber, etc.

También encontramos otros ejemplos de reformuladores explicativos propuestos por Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4125) que no son ni tan frecuentes, ni se hallan tan gramaticalizados como los ya señalados: *en otras palabras, en otros términos, dicho en otros términos, con otras palabras, dicho de otra manera, dicho de otra forma, de otro modo, etc.*

- b) Reformuladores rectificativos: sirven, según Martí (2003: 43), para reemplazar una expresión anterior poco satisfactoria. Por otro lado, para Zorraquino y Portolés (1999) los reformuladores rectificativos “sustituyen un primer miembro, que presentan como una formulación incorrecta, por otra que la corrige o, al menos, la mejora”. Son ejemplos de reformuladores rectificativos: *mejor dicho, más bien, bueno, vamos, digo*⁸³, etc.

⁸³ Según Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4128), *digo* es menos gramaticalizado.

c) Reformuladores de distanciamiento: presentan expresamente como no relevante para la prosecución del discurso un miembro del discurso anterior a aquel que los acoge y tienen la capacidad para mostrar la nueva formulación como aquella que ha de condicionar la prosecución del discurso, al tiempo que se priva de pertinencia el miembro discursivo que le precede y no se pretende con estos marcadores formular de nuevo lo antes dicho (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4128). De acuerdo con Silva Fernandes (2005: 430), los reformuladores “funcionan de manera semejante a un operador cuando resaltan contundentemente la secuencia en que se ubica a la vez que se considera a los enunciados precedentes”. Son ejemplos de reformuladores de distanciamiento: *en cualquier/todo caso, de todos modos, de cualquier modo, de todos modos*, etc.

d) Reformuladores recapitulativos: son designados por Martí (2003: 45) como reformuladores de generalización. Según este autor estos marcadores se emplean en resúmenes y conclusiones en que en algunos casos el resumen que introducen quiere decir lo mismo que lo anterior y otras veces hay una variación mayor y lo que se manifiesta es una conclusión. Para Portolés (2004: 291) estos reformuladores presentan el miembro del discurso como una conclusión o recapitulación a partir de un miembro anterior o una serie de ellos, cuyo miembro recapitulador puede mantener la misma orientación argumentativa de los miembros anteriores. Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4133) señalan que los reformuladores:

- Mantienen la orientación argumentativa de los miembros reformulados y que según ellos son extraños como operadores: *en suma, en conclusión, en resumen y en síntesis*;
- Los que pueden actuar como operadores discursivos: *en resumidas cuentas, a fin de cuentas, en definitiva, en fin y total* y los que presentan una conclusión antiorientada con los miembros que recapitulan: *al fin y al cabo*.

6.2.4. Los operadores

La mayoría de los operadores no establece, de manera explícita, los vínculos entre enunciados, sin embargo, describe como característica principal la de condicionar

argumentativamente los enunciados, guiando las inferencias y mostrando la actitud del locutor ante el enunciado (Silva Fernandes, 2005: 344).

Por otro lado, Portolés (2004: 291) los define como marcadores que por su significación condicionan las posibilidades discursivas del miembro del discurso en el que se incluyen, o al que afectan, pero sin relacionarlo por su significado con otro miembro anterior. Eso hace con que algunos estudiosos los descarten.

En todo caso, de acuerdo con Portolés (2004), los operadores se distinguen en tres grupos:

1. Los de refuerzo argumentativo: refuerzan como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran frente a otros posibles argumentos, sean explícitos o implícitos. Son ejemplos de operadores de refuerzo argumentativo: *de hecho, desde luego, en el fondo, en realidad, la verdad (es que)*. Estos operadores sirven, según Martí (2003: 69), para dar una razón entre otras posibles.
2. Los de concreción: que presentan el miembro del discurso en el que se localizan como una concreción o ejemplo de una generalización. Los operadores: *por ejemplo, en concreto, en particular, digamos (que), por no ir más lejos*, sirven para introducir algún detalle que hace más concreta una información general anterior (Martí, 2003: 72).
3. Los de formulación: presentan su miembro del discurso como una formulación que transmite satisfactoriamente la intención comunicativa del hablante. Portolés (2004: 291) presenta la interjección “bueno” como operador de formulación.

Además de estos, Martí (2003) señala los operadores de tipo:

- a) Modales: sirven para indicar que lo que se dice responde a una valoración del hablante. Ejemplos de operadores modales: *realmente, sinceramente, seguramente, ciertamente (y muchos adverbios acabados en –mente), menos mal, por suerte, gracias a dios, a ver, a lo mejor, etc.*
- b) Evidenciales: tienen la función de advertir acerca del grado de seguridad con el que hablamos. Fundamentalmente, por lo fiable que es la fuente en que nos hemos basado. Ejemplos de operadores evidenciales: *al parecer,*

por lo visto, según tengo entendido, etc.

6.2.5. Los marcadores conversacionales

Son fenómenos lingüísticos interactivos con entonación independiente, funcionamiento en cadena, definidos por la modalidad de imperación, que dan cuenta de la/s intención/es y actitud/es del/los hablante/s sobre su oyente/s, incidiendo sobre el contenido de lo enunciado, dejando así de ser meros elementos conectores para convertirse en recodificadores de múltiples funciones dialogales (Boyero Rodríguez, 2002: 114).

Otra denominación, *marcadores de control de contacto*, encontramos en Briz Gómez 1998 (*apud* Portolés, 2004: 291-292) que señala que estos marcadores muestran la relación entre los participantes de la conversación, sujeto y objeto de la enunciación, y de éstos con sus enunciados. También refuerzan o justifican los razonamientos de los hablantes ante su(s) interlocutor(es), sean argumentos o conclusiones; bien como retardos en la comunicación; como llamadas de atención para mantener o comprobar el contacto; o como fórmulas exhortativas y apelativas que implican activamente al interlocutor.

Según Calsamiglia Blancafort y Túson Valls (1999: 249), los marcadores conversacionales aparecen “exclusiva o prioritariamente en el discurso espontáneo, cara a cara, en situaciones en las que la expresividad es lo más adecuado, la inmediatez enunciativa un reto psicognitivo y la apelación al interlocutor una necesidad, cumpliendo así funciones específicas derivadas de la naturaleza de la comunicación directa”.

Además de las características señaladas anteriormente, Martí (2003: 75) clasifica de la siguiente forma los marcadores conversacionales según la finalidad en el discurso:

- Para la apertura de una conversación: oye, oiga, tío, colega, etc.
- Para iniciar un tema: a ver, vamos a ver, mire, bueno, bien, esto, pues (bien), resulta que, (el caso) es que, ¿qué te iba a decir?, etc.
- Para solicitar un favor: por favor, dispense/dispensa, perdone/perdona, una cosa, etc.
- En preguntas y respuestas: sí, ya, claro, ya te digo, sin duda, por supuesto,

¿cómo no?, hombre, digamos (que), ¿de qué vas?, etc.

- Para el cierre: bien, estupendo, bueno, de acuerdo, vale, venga, etc.
- Control de la conversación: ¿sí?, ¿no?, ¿eh?, ¿de acuerdo?, ¿me escuchas?, ¿sabes?, mira, escucha, oye, vamos, etc.

Por otro lado, Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4146) clasifican los marcadores conversacionales en:

a) Marcadores de modalidad epistémica: se utilizan, fundamentalmente, en enunciados declarativos: afectan generalmente a un miembro del discurso que es –o forma parte de– una oración ‘aseverativa’ o ‘enunciativa’. Estos marcadores constituyen una aserción, que refleja cómo enfoca el hablante el mensaje que el marcador introduce –o en el que comparece–, según que dicho mensaje se considere.

b) Los de modalidad deóntica: reflejan actitudes del hablante relacionadas con la expresión de la voluntad (o de lo afectivo). También indican si el hablante acepta, admite (consiente en), etc. –o no– lo que se refiere del fragmento del discurso al que remiten.

c) Los enfocadores de la alteridad: reflejan, en general, a entidades interjectivas (interjecciones propiamente dichas o signos que vienen a funcionar como las interjecciones). Suelen mostrar, pues, la versatilidad distribucional característica de esta clase de signos: pueden introducir, normalmente, todo tipo de enunciados y aparecen frecuentemente con modulación exclamativa.

d) Los metadiscursivos oracionales: constituyen enunciados autónomos. Semánticamente, indican operaciones relacionadas con la propia configuración del discurso. Generalmente están representados por signos que desempeñan otras funciones, que ven trasladado su significado hacia el ámbito de la configuración de la información o de la propia formulación del discurso.

A partir de la descripción teórica que acabamos de exponer, hemos podido conocer un poco de lo que es el complejo campo de los marcadores discursivos. Este estudio teórico nos servirá de apoyo para la realización de los análisis de los marcadores discursivos encontrados en los textos de alumnos brasileños aprendices del español.

Nos serviremos y nos guiaremos por el inventario propuesto en la Gramática

Descriptiva de la Lengua Española, de Martín Zorraquino y Portolés (1999), como fuente principal, pero no única, ya que hay bastantes marcadores discursivos que se descartan de este inventario y que son importantes para nuestro estudio, con el objetivo de examinar cómo los alumnos brasileños, específicamente del nivel intermedio de la Universidad do Estado do Rio Grande do Norte, en sus producciones escritas, articulan el discurso y qué marcadores emplean de forma equivocada.

6.3. ANÁLISIS DEL USO LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Los errores en cuanto al empleo de los marcadores discursivos en el nivel intermedio corresponden a:

6.3.1. Los comentadores *pues bien, pois é*

En el corpus no se presentan con frecuencia, de hecho solo se encuentran registrados dos casos: *pues bien* y *pois é*, que suelen ser equivalentes a *pois bem*. Describiremos el comentador *pues bien*:

De acuerdo con Santos Río (2003: 538) *pues bien* puede ser:

1. una *locución adverbial oracional antiexplicativa* que en este caso “introduce un corte en una narración o rememoración, llamando la atención del interlocutor sobre el punto que al hablante le interesa, muy a menudo un pensamiento que contrasta con lo que se cuenta o recuerda”;
2. una *locución adverbial oracional continuativa* y, por lo tanto, “introduce, sin marca antiexplicativa, un hecho o dato que supone una continuación de lo que el hablante venía diciendo”.

Por otro lado, Martí (2003: 23) señala que “*pues bien* aparece tras una información cuyas conclusiones se supone que el oyente comparte también, y que este acuerdo justifica el comentario introducido por *pues bien*”.

Castaño (1997, *apud* Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4084) en cuanto al significado del comentador *pues bien* señala que “con el miembro que lo precede, se propone un estado de cosas, que, una vez asumido por el interlocutor, permitirá el

comentario en que consiste el segundo miembro”.

El comentador *pues bien* posee su equivalente *pois bem* en portugués, y, teóricamente, posee las mismas características de la forma española. En siguiente ejemplo que encontramos en el corpus, podemos deducir que la semejanza funcional existente entre *pues bien* (español) y *pois bem* (portugués) podría haber ayudado a que el alumno hiciera correctamente el uso del comentador:

En un certo fin de semana yo y mi familia viajamos para Tibau, una playa muy famosa, para las personas que viven en la ciudad de Mossoró, **pues bien** yo y mi familia llegamos a nuestra casa que estaba muy sucia hicimos una grande limpieza y después fomos banharnos en el mar (t. 38, l. 1-3).

En el discurso escrito encontrado en el corpus, el alumno emplea *pues bien* sin hacer uso de las pausas. Sin embargo, su empleo con función de marcador está correcto, puesto que, lo que hace el alumno con el empleo de este marcador es interrumpir el comentario que venía haciendo antes 'viajamos para Tibau una playa muy famosa, para las personas que viven en la ciudad de Mossoró' y retomar lo que había dicho anteriormente.

De acuerdo con Silva Fernandes (2005: 144-145), el comentador *pues bien* muestra el enunciado como algo previamente elaborado y decisivo para la argumentación, fruto de una recapitulación o una conclusión del razonamiento preliminar del locutor. Este comentador posee un matiz que refleja el tipo de actitud del locutor hacia el interlocutor: al imaginar una cierta resistencia por parte del interlocutor, el locutor presenta el enunciado como una prueba, en principio, incontestable por el carácter imprevisible de la elección y su presunta validez, puesto que se muestra como fruto de un consenso.

En este sentido, hay en portugués una preferencia por el comentador *pois é*, variante de *pois bem*, que parece poseer matiz de naturalidad, como si el enunciado hubiera sido organizado en el momento, lo que permite una posible equivalencia a *pues sí*, del español:

Yo fui a una viaje para Costa Rica. Fue una viaje inesquecível, la pude conocer pessoas muy legais.

Todo muy bonito, baladas bastante divertidas, yo e mí amigos comemos mucho, experimentamos as especialidades de la e adoramos. A língua de la é mas facil de aprender do que inglês, as pessoas muy simpáticas, festeiras, que tratam los amigos

como irmãos. **Pois é**, adorei conocer Costa Rica e pretiendo voltar lá así que puder (t. 15, l. 1-6).

En el ejemplo que vemos a continuación, el alumno emplea el marcador *pois é* del portugués. Como se observa en el ejemplo, el alumno señala su viaje a Costa Rica y hace la descripción de todo lo que ha hecho en este viaje y de las personas: ‘yo e mí amigos comemos mucho, experimentamos as especialidades de la, as pessoas muy simpáticas, etc. Al finalizar la descripción, a través del estructurador *pois é*, el alumno introduce su opinión acerca del viaje: ‘adorei conocer Costa Rica’, a saber, tras señalar todo lo bueno que ocurrió en el viaje, el alumno finaliza la narración de los hechos y emplea el comentador *pois é* para concluir e emitir su juicio acerca del viaje.

6.3.2. Empleo del ordenador *por fin*

En los análisis de los textos de nivel intermedio, encontramos 02 errores que se refieren al empleo del ordenador *por fin* y que aunque no haya mucha información en el inventario de marcadores discursivos de Martín Zorraquino y Portolés (1999), nos parece importante señalarlo, pues, como veremos en el nivel superior, éste ha sido el marcador que más problema ha causado a los alumnos en cuanto a su empleo.

Santos Río (2003: 394) señala que *por fin* posee dos características principales y puede ser:

1. Locución adverbial aspectual: expresa a veces idea añadida de espera y preocupación. Tiene la peculiaridad de poder usarse como locución adverbial reactiva, sean ante hechos observados sea ante dichos (suele conllevar muestra de desahogo y satisfacción por el hecho del caso).
2. Locución ordinal enumerativa: tras todos los demás, finalmente, en último lugar. Puede ser de enumeración pura y también con mezcla de temporalidad o locatividad.

En nuestro corpus, los alumnos alumnos lo emplean de forma equivocada, como vemos en el siguiente ejemplo:

Llegé a la rodoviaria a las 7:30, media hora antes de la salida del autobús. Todo me parecía bien hasta que subí en el transporte, estaba lleno de gente, había un calor

insuportable, olía mal y para finalizar mi triste viaje fui acompañado por un hombre que hablaba demasiado alto, se llamaba Juan. **Por fin** mi viaje no fue nada bueno, pero llegé en mi destino y mis padres queridos me recibieron con una gran bienvenida (t. 47, l. 3-8).

En este ejemplo, observamos que el alumno, al principio, describe los sucesos señalando detalles (*'llegé a la rodoviaria...'*, *'estaba lleno de gente...'*, *'había un calor insuportable...'*) y que incluso utiliza la expresión *'para finalizar'* como mecanismo para señalar 'el colmo' de lo peor que le pudiera pasar en su *'triste viaje'*: *'fui acompañado por un hombre que hablaba demasiado alto...'*

Para llegar a la conclusión final de los hechos de su viaje, utiliza el ordenador *'por fin'*: *'mi viaje no fue nada bueno'*. El empleo de este ordenador temporal, se hace de forma equivocada en que el alumno confunde la función de *por fin* con el reformulador *en fin*, pues como vemos en el ejemplo, la intención del alumno, en este contexto, es encerrar, resumir, finalizar la narración de su viaje. Por tanto, el marcador más adecuado es *en fin*. Además, el marcador *por fin* lleva aparejado un matiz modal de 'alivio' sin embargo no se observa esto en el contexto, por más que el viaje narrado por el alumno haya sido *'nada bueno'*.

Otro ejemplo que demuestra el empleo inapropiadamente de *por fin*⁸⁴, encontramos en el siguiente ejemplo:

Tengo decinueve años y nasci en 18 de enero de 1989 en el norte de Brasil. Quedaré un año en España para estudiar en la universidad y el español. Yo ya he estudiado inglês y estoy en la mitad del curso de periodismo en Brasil. Quiero estudiar español porque es una lengua hablada en muchos sítios de todo el mundo y porque es muy necesario para mi profesión de periodista.

Todavía no estoy trabajando porque quiero primero saber los horarios que van a quedar para que no sean similar al de los estudios. **Por fin** quiero les hablar que vuestra ciudad es muy bela y me encanta mucho (t. 152, l. 4-10).

En este contexto, el alumno también utiliza el ordenador temporal *por fin* con matiz de conclusión, sin embargo, no se nota ninguna idea añadida de espera, preocupación o alivio, típico del uso del ordenador *por fin*. Creemos, más bien, que la intención del alumno es finalizar su razonamiento y el error radica en que el alumno concluye con el ordenador inadecuado, ya que, como se observa en el texto, tras haber mencionado su intención de saber 'los horarios que le van a quedar', el alumno elogia la ciudad, 'vuestra ciudad es muy bella', como siendo la conclusión de su discurso, y para

⁸⁴ *Por fin* es falso amigo de 'por último' o 'finalmente'.

ello, emplea el ordenador *por fin*, en un contexto que no lleva pero sin matiz modal de alivio. Creemos que, en este caso, el marcador más adecuado es *finalmente* o *por último*.

6.3.3. Empleo de los conectores *entonces* y *enton*

El conector *entonces*, en principio sería, entre otras acepciones, un adverbio deíctico –anafórico temporal (que en este caso no es marcador), equivalente a ‘en aquel tiempo’, ‘en aquel momento’, ‘en el tiempo o momento consabido a que se acaba de aludir’ (Santos Río, 2003: 363). Por otro lado, García Izquierdo (1998: 2004) señala que “la adscripción del conector *entonces* no resulta fácil dada la variedad de usos en los que se ha prodigado, adquiriendo valores distintos dependiendo de las condiciones contextuales y el tipo de registro utilizado, lo que dificulta determinar su valor”.

Para Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4107) este marcador:

“Presenta su miembro del discurso relacionado con el discurso anterior, pero sin constituir su paráfrasis. Ello explica su frecuente uso en el coloquio para mostrar el progreso en la aportación de nuevas informaciones sobre un tópico de carácter general al que se servirán de comentario los distintos miembros discursivos vinculados por este marcador”.

La función de este marcador, según Domínguez García (2007: 186), es la de introducir “un enunciado que expresa una consecuencia del enunciado anterior, una secuencia de hechos”.

Según Martí (2006: 40), el marcador *entonces* “se emplea frecuentemente en la lengua hablada, bastante más que por tanto, por consiguiente o consiguientemente. Se diferencia de los otros consecutivos en que la consecuencia que expresa es débil, poco justificada lógicamente”. Este sentido consecutivo débil es el que permite que se utilice en casos en los que algunos conectores propiamente consecutivos como *por tanto*, se notaría extraños (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4107-4108).

En nuestro corpus, encontramos oraciones en que los alumnos emplean el conector *entonces*, en contextos en que la consecuencia es bastante justificada por la acción anterior, asumiendo prácticamente, el mismo valor de *por (lo) tanto*, como vemos en el siguiente ejemplo:

Llegé al España en enero de 2008 para hacer el curso de doctorado y soy profesora en Brasil: tengo formación en administración en una universidad de Brasil. **Entonces**, quiero estudiar español en esta escuela para poder me comunicar mejor con los españoles y adquirir conocimiento do idioma (124, l. 5-8).

En este contexto, el alumno emplea el conector *entonces* para fundamentar su paso de un antecedente al consecuente en un razonamiento, cuando muestra que *ha venido a hacer el curso de doctorado* (antecedente) y consecuentemente, *quiere estudiar español para poder comunicarse mejor* (consecuente). El conector, por tanto, es empleado para introducir el miembro del discurso en que se halla como un consecuente que se obtiene después de un razonamiento a partir de otro miembro que actúa como antecedente (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4100).

Otro ejemplo del uso del marcador *entonces* que emplea el alumno, vemos a continuación:

Mi nombre es Renata, soy de Brasil. Voy hacer mi graduación de fisioterapia en la universidad de Salamanca. Voy vivir seis meses en la ciudad. Vivo con dos amigos brasileños y una argentina, **entonces** hablo español también en casa. Mi fecha de nacimiento es quince de junio de mil novecientos ochenta siete (t. 135, l. 1-4).

La información que antecede el conector, vemos que la alumna describe los amigos con quienes vive, 'dos amigos brasileños y una argentina'. De la afirmación de que viva con una amiga argentina, se puede seguir que 'habla español también en casa'. Por tanto, el empleo del conector está adecuado al contexto que se presenta.

A continuación, vemos que el alumno emplea el marcador *entonces* de forma inapropiada:

Anita, mi vecina querida, muchas gracias por ayudarme en este fin de semana que estoy a viajar a negocios. **Entonces**, skunk, mi perro, es muy tranquilo. Creo que se va a seguir estos apuntes y todo saira bien, sin problemas. Por la mañana skunk tienes mucha energía, entonces sali con ello y corra por unos treinta minutos en las calles. Ello sabe todo el camino (t. 78, l. 1-4).

En este contexto, no vemos coherencia en cuanto al empleo del conector *entonces*, porque no hay matiz e consecuencia en el enunciado que está posterior al marcador. Creemos que, en este caso, sería más conveniente un marcador similar o del tipo de 'mira'.

En el siguiente ejemplo, el empleo del marcador *entonces* se presenta de forma correcta, sin embargo el error radica en que el alumno hace adaptación gráfica:

En la tele viemos que hay muy puntos positivos y también muy puntos negativos. Los positivos son varios informativos sobre todo tipo de assunto, propagadas en que ayudan varias personas, tiene tambien cosas realistas en que mostra toda la verdad do país.

Son puntos negativos son los filmes pornofiguras en que nenhuma criança puede ver más ven do mesmo modo, propagandas enganosas que fazem com que las personas comen producto que no presta, e entre utros.

Enton gente, fique ligado con que la tele le proporciona del mejor e de pior. Fique ligado na tele. (t. 60, l. 1-8).

En portugués, existe la palabra *então*. En el ejemplo anterior, como vemos, el alumno hace adaptación del *então*, portugués y el *entonces* español. En cuanto a su empleo como marcador, el conector consecutivo aparece adecuadamente en el contexto, probablemente debido a la misma función que éste ejerce en la lengua materna del alumno.

6.3.4. Uso de los conectores *entretanto* y *mas*

Los errores en cuanto al empleo de los conectores contraargumentativos, no han sido frecuentes, hemos encontrado 02 y que además, muestran claramente la interferencia de la lengua portuguesa:

Los esportes, jornais, son puntos positivos en la tele pues los esporte muitas vezes influêncian en las comunidades más carentes.

Entretanto los puntos negativos como novelas, figuras pornográficas que inducen los jovens a ter la relação sexual mais cedo que lo previsto pelo padres y madres (t. 75, l. 3-6).

En este ejemplo, vemos que el alumno separa el texto en dos ideas: la primera muestra los puntos positivos y, la segunda, los puntos negativos. Sin embargo, emplea *entretanto* para contrastar y mostrar que, a pesar de los puntos negativos también existen los positivos.

Analizando el uso de *entretanto* en este contexto, parece no haber mucha lógica, porque el alumno lo emplea según el significado que esta palabra tiene en su

lengua materna y que diverge de su sentido en español.

En portugués, según Buarque de Holanda (2004), en su 2ª acepción, *entretanto* es una conjunción, sinónimo de *todavía*, *contudo*; Moura Neves (1999: 272-274) lo clasifica como adverbio juntivo, a saber, adverbios que marcan una relación de desigualdad entre segmentos como, por ejemplo, la conjunción *mas* y puede indicar articulaciones semánticas que van desde la desigualdad hasta el rechazo, además de otros valores como la contrariedad, la oposición, la negación y la anulación entre segmentos enunciativos.

Por otro lado, Silva Fernandes (2005: 262) señala que el conector *entretanto*, en principio sería un correspondiente de *sin embargo* en español, ya que teóricamente es una variante de *porém*, dado que comparte muchas características como éste. En su investigación, esta estudiosa encuentra el conector *entretanto* con valor adversativo, concesivo y metadiscursivo.

En español existe la palabra *entretanto*, que podríamos considerarla un ‘falso amigo’, ya que significaría en portugués *enquanto* (*mientras*). Así el conector español que más se acerca a las funciones de *entretanto* es *sin embargo*.

Según el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, en su versión electrónica, *entretanto*⁸⁵ o *entre tanto*, significa:

- a) Adverbio de tiempo que significa ‘mientras, mientras tanto’: «*La extranjera, entretanto, se había puesto de pie antes que nadie pudiera reaccionar*» (Donoso Casa [Chile 1978]). Con este mismo sentido puede usarse la locución adverbial *entre tanto*, escrita en dos palabras: «*Medio mundo, entre tanto, protestaba contra la reanudación de los ensayos nucleares*» (*Vanguardia* [Esp.] 16.7.95). El uso se inclina hoy por la grafía simple. Con este mismo sentido puede emplearse la voz *ínterin*.
- b) *Entretanto* se usa también como sustantivo, precedido del artículo *el* o de cualquier demostrativo, con el sentido de ‘ínterin o tiempo intermedio’. En este caso nunca se escribe en dos palabras: «*Como su espera se prolongó más de lo previsto, en el entretanto Estela sufrió una depresión*» (Vergés Cenizas [R. Dom. 1980]). En Chile se emplea también, con este sentido, el sustantivo *intertanto*: «*En el intertanto conoció a la que ahora es su*

⁸⁵ La RAE prefiere su uso separado.

esposa» (Hoy [Chile] 12-18.5.97).

Por tanto, se puede concluir que el alumno emplea el conector *entretanto* según el sentido que posee en su lengua materna y que, como podemos evidenciar, diverge del significado que éste posee en español, contribuyendo a que el alumno produzca errores interlingüísticos.

Otro ejemplo de transferencia, vemos a continuación, sin embargo, en este caso, el conector coincide con la lengua española, aunque esté en desuso en esta lengua:

Ao chegar em casa, lá casa estava fechada eu fiquei pegando um sol insuportavel em mí rosto. Nuessa mas que sol quente, eu mí broziei todinho. Minha mãe ficou com do de mí e mim deu una massagem de creme em minha pele, estava com una dor em minha pele. **Mas** quando esta deitado percebí que a dor tinha passado e dormí mui bien (t. 11, l. 5-8).

Si observamos este ejemplo, vemos que existe sentido de oposición entre el enunciado que antecede al conector *mas* y la información que le sigue. Según Domínguez García, (2007: 89), la oposición es “la relación argumentativa que se establece entre dos enunciados del discurso cuyos contenidos expresan entre sí algún contraste o contraposición”. En este sentido, esta investigadora señala dos grandes tipos de relaciones argumentativas de oposición:

- a) La contraargumentación: relación argumentativa en la que el segundo argumento cancela las conclusiones o las expectativas que podían obtenerse del primero, o bien sustituye, elimina o corrige al primer argumento, superponiéndose a él;
- b) El contraste: la relación entre dos enunciados que contienen una comparación entre dos miembros que se contraponen, pero sin cancelar ninguna conclusión que pudiera deducirse de ellos.

En el ejemplo, antes del conector *mas*, se infiere que ‘hizo mucho sol y que el alumno estuvo expuesto y por eso se enfermó, sin embargo, sin embargo, el enunciado introducido por *mas* anula la inferencia anterior, ya que, según señala el alumno, cuando él estaba acostado se dio cuenta de que el dolor ya había pasado y así pudo dormir bien.

Conviene señalar que el alumno emplea *mas* por interferencia del portugués, ya que *mas* es el conector prototípico de las relaciones contraargumentativas en este

idioma, así como *pero* es el conector contraargumentativo prototípico en español.

Es importante mencionar que en español y en portugués existían las dos formas *mas* y *pero*. Sin embargo, las transformaciones apuntadas por la Lingüística Histórica indican que cada lengua adoptó por su variante.

De cualquier forma, el término *pero* procede del latín *PER HOC* (por eso), lo que indica que, además del valor adversativo, etimológicamente esta partícula también poseía un valor causal que se perdió durante los constantes cambios lingüísticos. Por otra parte, el término *mas* proviene del latín *MAGIS* (que en portugués dio origen a la forma *maes* y luego al adverbio de cantidad *mais*).

Según los estudios de Gramática Histórica, en español, *pero* se convirtió en el elemento adversativo, mientras que *mas* ya tenía el sentido adverbial en 1107. De ahí que su utilización se limite casi exclusivamente a la literatura, es decir, raramente se usa en el lenguaje corriente, incluso en el discurso formal. En cambio, esta forma es la más usada en portugués, independientemente del registro (formal o informal) y de la modalidad (escrita u oral), ya que *pero* se volvió arcaico en el siglo XV (Silva Fernandes, 2005: 196).

6.3.5. Uso de los conectores de causalidad de *essa maneira* (de esa manera)

Los conectores de causalidad se destacan por la importancia de los enunciados precedentes para el desarrollo del razonamiento posterior. En el ejemplo a continuación, el alumno transfiere el conector de causalidad de la lengua portuguesa:

Después, vá a intentar concluir sus estudios con una tesis doctoral. Así que llebará en España cerca de cuatro años al total. En este período, le gustaría mucho desarrollar sus estudios en español y en derecho, porque, aunque no tenga beca, el gobierno brasileño continua a pagarle el sueldo, mientras el tiempo que permanezca aquí.

De essa maneira, pidese una plaza en las clases de español (t. 149, l. 7-11).

En español existe la locución *de esa manera*, y que según Santos Ríó (2003: 438), su significado “se aproxima borrosamente al de siendo *así* o *según eso* y aun a una de las variantes semánticas de *entonces*”. Y señala que, en cuanto a su uso, Es empleada en contextos reactivos de petición de confirmación o ante narraciones de hechos por parte del interlocutor. Este significado se aproxima mucho al ejemplo que hemos

tomado del corpus. En el enunciado que antecede el uso del marcador, el alumno explica las razones por las que le gustaría estudiar español y luego, realiza la petición, empleando el conector.

Silva Fernandes (2005: 324) afirma que en portugués este marcador no está totalmente gramaticalizado, pues existen considerables variantes del mismo conector: desta /dessa forma, dessa maneira, desse modo.

Este grupo de marcadores se particulariza por el hecho de que sus conectores son más explícitos en sus instrucciones, puesto que están formados por nociones semánticas que se refieren directamente a un determinado contexto anterior como forma, modo y manera.

6.3.6. Empleo del marcador *bueno*

En nuestro corpus encontramos algunos ejemplos de empleo del marcador conversacional *bueno*. No se trata de errores, sino de cuestiones formales.

En la gramática descriptiva de Martín Zorraquino y Portolés (1999), este marcador se presenta en las subcategorías: marcadores de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad y metadiscursivos conversacionales. Esta inclusión en diferentes subcategorías es debida a la polifuncionalidad que presenta este marcador. Silva Fernández (2005: 516), señala que los marcadores metadiscursivos conversacionales serían “una especie de estructuradores de la información o de reformuladores en el discurso oral, es decir, mecanismos que contribuyen a la formulación y a la organización del discurso”. El uso del marcador *bueno*, se presenta en el corpus de esa manera:

(...) Nunca había viajado dentro de Bolivia, y la única cosa que sabía era que debía tomar un bus hasta Caranavi, ahí tomaría otro bus hasta otro pueblo que ya no me acuerdo el nombre y de ahí tomaba una movilidad hasta Tipuauí.

Bueno me fue a esa aventura. Me despierto a las 5:00 de la mañana para ir a tomar el bus, el frío era de matar y no tenía noción de cuanto tiempo tardaría en llegar a tipuauí.

Me metí en un bus llenito de cholos (indios aymaras ou quechuas) yo era la única rubia ahí dentro, que miedo. Lo peor es que ni yo hablaba bien español ni ellos. No conseguía informaciones de cuanto tiempo tardaría mi viaje (...) (t. 41, l. 5-12).

En este contexto, el alumno, antes de emplear el marcador *bueno*, narra como tenía que hacer para llegar a su destino final (“... la única cosa que sabía era que debía

tomar un bus..., ahí tomaría otro bus..., de ahí tomaba una movidilidad hasta Tipuai”). Posteriormente, la narración es interrumpida. El alumno emplea el marcador *bueno* para marcar la ruptura de la secuencia narrativa, como una estrategia de encerrar todo lo dicho anteriormente (“Bueno me fue a esa aventura”), y empezar una nueva secuencia narrativa (“...me fue a esa aventura. Me despierto a las 5:00 de la mañana para ir a tomar el bus...”).

Según el contexto que se presenta el marcador *bueno*, creemos que se aproxima más a una partícula metadiscursiva, ya que, según Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4193-4194) *bueno* obtiene valor cuando “indica diversas operaciones constructivas en la conversación: la recepción del mensaje y, secundariamente, el cambio de turno; la ruptura secuencial (la ruptura o la pre-conclusión de la conversación; el cambio de tema -y, a veces, de turno-) y la acumulación o procesamiento de la información (la continuidad temática)”, que es exactamente lo que se observa en el ejemplo, el “tránsito de un tema de conversación a otro”.

En portugués, el equivalente literal de *bueno* sería el marcador *bom*, que en principio podría asumir las mismas funciones. Otros marcadores en portugués que según el contexto pueden tener funciones metadiscursivas de *bueno* son *bem* (bien) y *muito bem* (muy bien) (Silva Fernández, 2003).

El uso de *bueno* es más común en actos conversacionales, siendo poco utilizado en contextos escritos. Además, se produce una pausa tras su empleo, representada por una coma (,) en contextos escritos, lo que no se nota en los textos escritos por los alumnos. La ausencia de la pausa también se ha observado en el ejemplo que señalamos a continuación:

(...) Ahora no comparto piso con españoles, más tengo amigos de latino américa y algunos amigos españoles. Mis datos personales son: fecha de nacimiento – 11/06/82. Estudios realizados en derecho – en derecho y hago doctorado en derechos humanos. Trabajo actual – en paro, actualmente sólo estudiante.

Bueno llevo cinco meses en España, muchos poco más con ganas de aprender, hacer, amigos, ir a la iglesia y estudiar para tener mi pós-grado en la Universidad de Salamanca y también estudiar en la escuela oficial de idiomas donde tiene lo español más por de la España, lo castellano más limpio (t. 146, l. 4-11).

El uso de *bueno* también posee el mismo valor del analizado anteriormente, o sea, el de partícula metadiscursiva, sin embargo, también se percibe la ausencia de la pausa tras el empleo del marcador.

Otros ejemplos que demuestran la ausencia de la pausa que precede el marcador bueno, vemos a continuación:

(...) Hay lavadora, microondas, maquina express. Si te apetece un café la máquina funciona así: la acendes y cuando el botón este verde no puedes tirar café. Es bastante bueno. Cuanto a la limpieza del piso lo vamos a compartir, una semana hago yo y otra haces tu. Esta la hago yo para que veas como se hace.

Bueno nos veremos más tarde. Así que buen provecho en tu nuevo país (t. 98, l. 6-10).

El empleo de *bueno*, en este contexto, es usado para indicar la conclusión, el cierre de la idea o todo lo descrito anteriormente y, como señala Martí (2003: 79), “van asociados a una entonación característica”. Lo mismo ocurre en contextos en que *bueno* es empleado para iniciar conversaciones, sin embargo, en el contexto a continuación, el alumno lo emplea al principio del texto para dar instrucciones a un amigo:

Bienvenido al piso!

Bueno no estoy para te recibir pero por la noche voy a estar sobre las 22 h. Se tiene alguna duda habla con Paco, nuestro vecino del lado derecho, es muy amable y siempre que hay alguno problema suelo hablar con él. Tu habitación es la tercera puerta del lado izquierdo (t. 98, l. 1-4).

El valor que posee *bueno* en el contexto a cima, es muy frecuente en todo el corpus, sin embargo, su empleo en notas, es atípico. Otro ejemplo del uso del marcador bueno y que provoca extrañeza en el discurso escrito, es el que señalamos a continuación:

¡Hola! ¿Qué tal Maria?

Espero que sea feliz en Salamanca. Hoy tengo mucho trabajo y solo te encontraré por la noche.

Salamanca es una ciudad muy tranquila y comoda, todo está cerca. Hay una tienda 24 h, justa en la calle de frente del piso, unas 3 manzanas a la derecha. La farmacia está en la calle Zamora, que es la 2ª calle a la izquierda.

En la nevera hay tortilla para empezar probando la comida española, para calentar utilice el microondas en temperatura alta 1 min.

¡Bueno! Tu habitación es la primeira del pasillo, las sabanas están en el armario y las toallas también (t. 104, l. 1-10).

El *bueno* que se presenta en el texto, es más común en una situación comunicativa oral.

En general, hemos encontrado pocos marcadores discursivos en los textos. Esto ocurre, probablemente, porque los alumnos los han evitado y elaboran textos en que los nexos no van más allá de la oración, porque poseen poca competencia discursiva y sus recursos lingüísticos son deficientes o también puede ser una estrategia no explicitar los conectores, ya que el lector puede establecer los vínculos entre las oraciones, como por ejemplo, en el texto a continuación:

Me llamo Jorge, soy brasileño, nacido en 26 de setiembre de 1979, llegué en España en marzo de este año para estudiar en la universidad hasta julio de año que viene. Estudié derecho em Brasil e necesito estudiar también el español para que mis estudios en la universidad sean mejores. Hablo ingles e vivo con estudiantes brasileños e españoles. Voy a buscar trabajo para mejorar mis clases de español y si yo pudiera vivir con más españoles por supuesto lo haría (t. 141, l. 1-6).

En este texto vemos que existe coherencia, pero el empleo de los marcadores es escaso.

A partir de los análisis discursivos del corpus, hemos detectado que los problemas están relacionados generalmente con:

- a) la falta de puntuación en las estructuras enlazadas por los marcadores, como por ejemplo, el marcado conversacional *bueno*, que suele venir entre pausas representadas por la coma (.). Lo mismo ocurre con el marcador *pues bien*, que en el texto se percibe la necesidad del uso de las pausas. Es probable que estos fallos sean debidos al descuido de los alumnos;
- b) la transferencia positiva de la L1 a la L2. Hemos encontrado el uso del conector contraargumentativo *mas*. Este conector existe en los dos idiomas, y, aunque en español esté prácticamente en desuso, podemos afirmar que posee los mismos valores semánticos en portugués. Otro ejemplo de transferencia, se refiere al conector de causalidad de *essa maneira*, en que el alumno lo transfiere gráficamente de su lengua materna;
- c) interferencia, el empleo del conector *entretanto*, un falso amigo, en que en el texto el alumno lo emplea como conjunción adversativa, el mismo sentido que este marcador posee portugués;
- d) transferencia literal gráfica del comentador *pois é*, equivalente a *pues sí* en

español;

- e) uso de *en fin* y *finalmente* por *por fin*, con matiz de alivio, espera, preocupación;

Por tanto, podemos afirmar, a partir de los análisis del corpus, que los marcadores presentes en los textos, son, posiblemente, la transferencia de la capacidad discursiva de los alumnos del corpus en su propio idioma, a la lengua española, ya que los aprendices se han apoyado en su conocimiento metadiscursivo de la lengua materna para emplear adecuadamente los marcadores en la lengua meta.

Por todo lo dicho, vemos que el problema no es solo de transferencia lingüística, sino de conocimiento de la formación discursiva en español y en portugués, de los valores que cada marcador posee. Se observa que, generalmente, los profesores brasileños de lengua española, suelen trabajar los marcadores como un problema de léxico e intentan establecer correspondencia o equivalencias exactas entre un idioma y otro, sin embargo, sabemos que el problema es de naturaleza lingüístico-pragmática.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS CUANTITATIVO: ESTRUCTURAS VERBALES Y MARCADORES DISCURSIVOS/NIVEL INTERMEDIO

El estudio que llevamos a cabo sobre la interlengua de los alumnos brasileños, específicamente los de nivel intermedio, en una situación informal de aprendizaje, nos muestra el desarrollo que experimentan estos aprendices durante el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua española. Es a través de este estudio que podemos saber qué conocen y qué no conocen los alumnos de la lengua extranjera en estudio y qué errores son más comunes en este nivel.

A través del análisis cuantitativo que presentaremos a continuación, señalaremos los errores más significativos en nuestro corpus y qué estrategias han sido más frecuentes en la estructura verbal y en los marcadores discursivos.

En ese sentido, las constantes que determinan la interlengua de los alumnos brasileños de nivel intermedio son las siguientes:

1. Concordancia entre el sintagma verbal y los sujetos del discurso;
2. Verbos con irregularidades en la raíz;
3. Errores en los tiempos y modos verbales;
4. Empleo de los verbos *haber* y *tener*;
5. Empleo del verbo *gustar*;
6. Régimen verbal;
7. Formas impersonales de los verbos: *el gerundio*;
8. Uso de los clíticos y las formas no personales;
9. Marcadores discursivos.

También hemos analizado algunos aspectos que se organizan en torno a los verbos y que no los consideramos errores, sino estructuras que, por razones formales, han sido empleadas incorrectamente:

1. Empleo del pronombre personal *yo*;
2. Empleo de los pronombres personales: los sujetos coordinados

Teniendo en cuenta estos análisis, nuestro propósito es contrastar los números de los dos niveles examinados, a fin de que se pueda conocer las estructuras que suelen causar más dificultades a los alumnos brasileños representados en nuestro *corpus*. También es nuestra intención observar las estrategias que suelen emplear los dos niveles que hacen parte de nuestro estudio.

7.1. CONCORDANCIA ENTRE LOS SUJETOS DEL DISCURSO Y LAS FORMAS VERBALES

En este apartado suman un total de 102 errores, los cuales han ocurrido, mayoritariamente, debidos a:

- a) Conjugación verbal de la 2ª persona por la 3ª persona del singular;
- b) Concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1ª persona del plural;
- c) Conjugación verbal de la 3ª persona por la 1ª persona del singular;
- d) Confusión entre la 3ª persona del singular y la 3ª del plural;
- f) Casos particulares;
- g) Otros paradigmas

De estos errores hemos podido determinar los siguientes porcentajes:

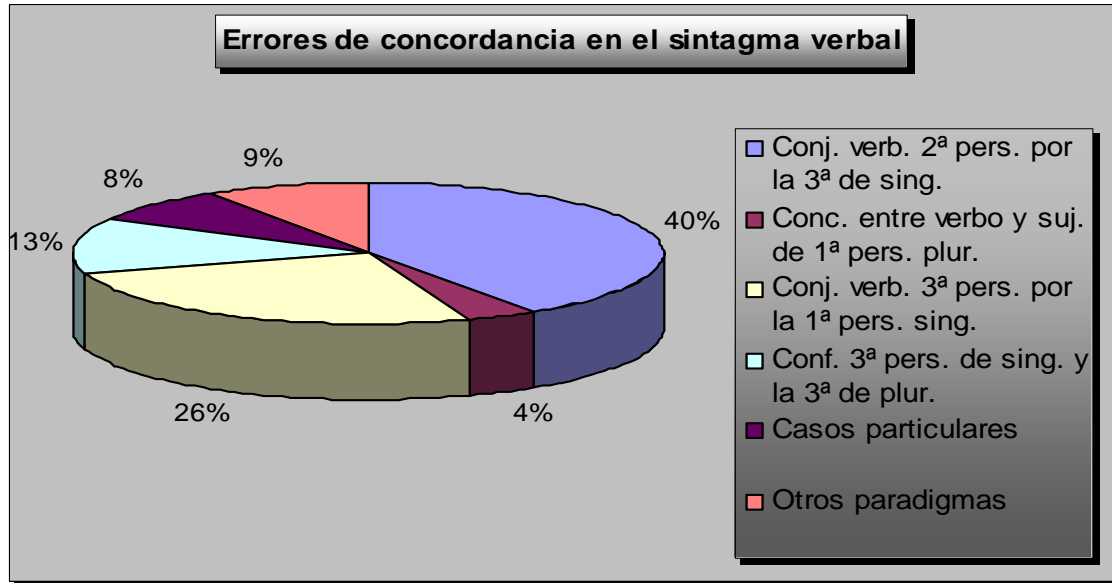


Figura 1. Errores de concordancia en el sintagma verbal

Como se observa en la figura 1, los mayores errores, el 40%, corresponden al cambio de la 2ª persona del singular por la 3ª también del singular. A partir de las frases obtenidas de los textos, como por ejemplo: “Mi casa no va a ser grande, yo prefiero las menores [casas] porque *eres* solamente para mi y mi novio...” (t. 58, l. 3-4), vemos la deficiencia, en este nivel que poseen los alumnos en cuanto a la concordancia de verbo + sujeto y, como hemos visto anteriormente, los alumnos suelen emplear la forma que según les parece más adecuada, sin estar seguros de la desinencia correspondiente al sujeto.

La segunda mayor causa de error en este apartado, que representan un 26%, se refiere a los errores en que los alumnos cambian la conjugación de la 3ª persona del singular por la 1ª, también del singular. Podemos demostrar lo planteado anteriormente con el siguiente ejemplo: “*Yo tiene que estudiar mucho...*” (t. 51, l. 5). En esta frase vemos que no existe seguridad por parte de los alumnos cuando intentan expresarse en la lengua española a la hora de concordar verbo + sujeto, aunque, aparentemente, están familiarizados con los verbos y conocen las formas conjugadas.

Por otro lado, el de 4%, muestra que, probablemente, errores como: “*...conhecemos varios lugares que ainda nós não conhecia...*” (t. 14, l. 4), en que los alumnos no concuerdan el sujeto de la 1ª persona del plural con el verbo, se dan en casos muy puntuales. Podemos incluso afirmar que estos errores son ocasionados por la falta de atención de los alumnos.

En la figura 2 contemplamos las estrategias que han empleado los alumnos en este apartado:

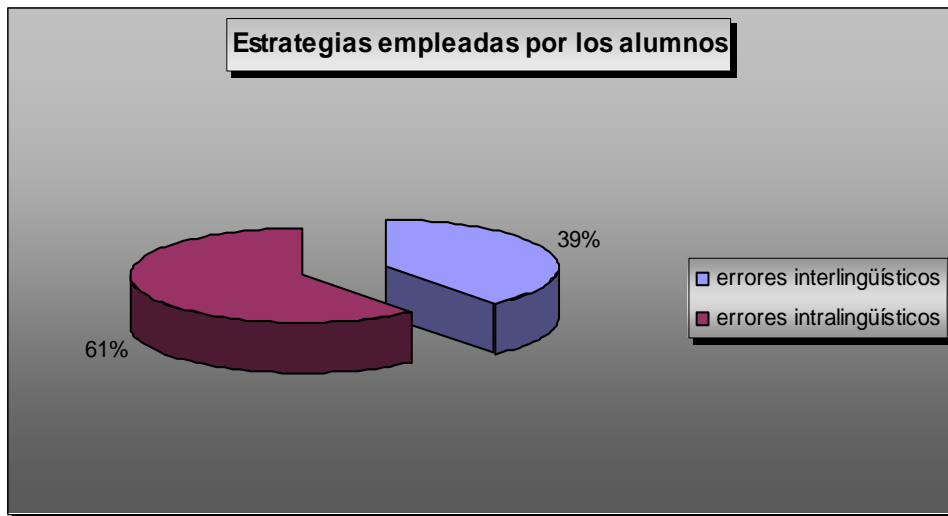


Figura 2. Estrategias empleadas por los alumnos/concordancia en el sintagma verbal

Como se nota en la figura 2, la mayoría de los errores que han cometido los fueron provocados por desconocimiento de la lengua española, es decir, los alumnos todavía no han asimilado la conjugación de los verbos en la lengua española y la concordancia con los sujetos de las oraciones y eso es evidente en el 61% de las frases analizadas. También observamos que en un 39% de las frases, los errores revelan que en situaciones de dificultad los alumnos utilizan su lengua materna para expresarse en la lengua española.

7.2. VERBOS CON IRREGULARIDADES EN LA RAÍZ

La cifra en este apartado corresponde a 49 errores y están clasificados en:

- Sobregeneralización del diptongo creciente *ie*;
- Omisión del diptongo creciente;
- Cambio de la vocal *e* por *i*;
- Omisión del diptongo *ue*;
- Diptongación sobregeneralizada del diptongo *ue*;
- Casos particulares.

La figura a continuación muestra en qué categoría radican los mayores errores

en este apartado:

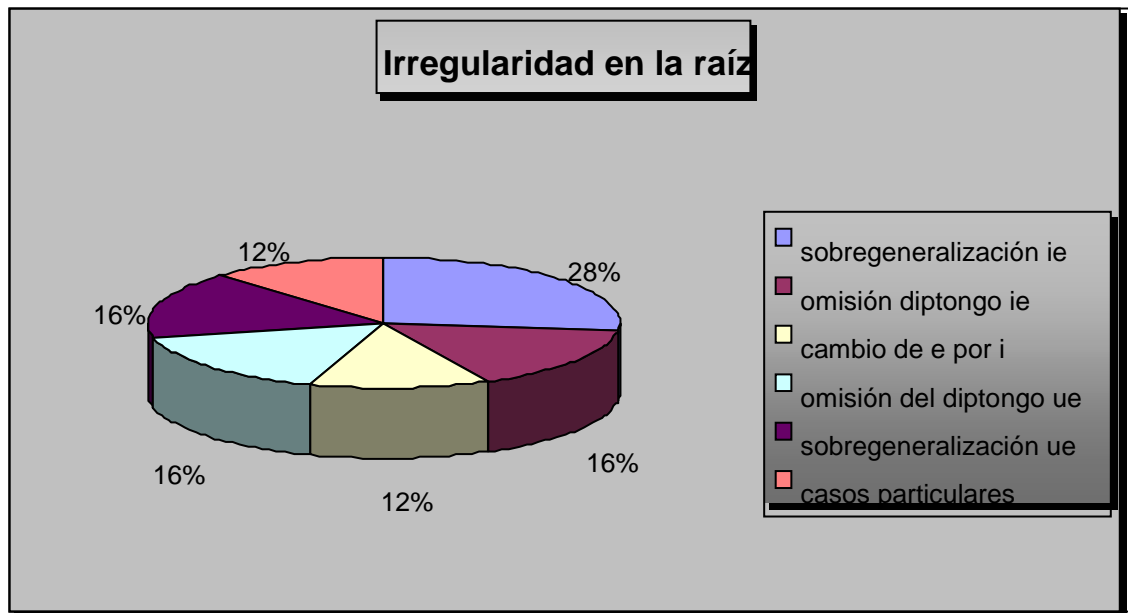


Figura 3. Irregularidades en la raíz

Como indica la figura, los errores en este apartado están muy bien distribuidos. Un 28% de ellos corresponde al uso sobregeneralizado del diptongo creciente *ie*, como vemos en el siguiente ejemplo: “*Los amigos y yo queremos vivir assim, só paseando...*” (t. 14, l. 5).

Los demás errores conciernen a la omisión del diptongo *ie*, representando un 16% del total de los errores, como se ejemplifica en el siguiente frase: “*El horario que tengo preferencia empieza as la 17:00 horas*” (t. 84, l. 8). La omisión del diptongo *ue*, están representadas con el 16% como se puede comprobar en el siguiente ejemplo: “*Todo lo necesario se encontra en la cocina*” (t. 87, l. 10). Al mismo tiempo podemos comprobar que hay una sobregeneralización de este diptongo, elemento que queda evidenciado en la siguiente frase: “*A la hora del almuerço era muy divertido pues todos cuentaban chistes*” (t. 45, l. 3-4), contabilizándose un 16%. Los porcentajes más bajos corresponden a un 12% y se refieren al cambio de la vocal *e* por *i* “*...a miesma consegue nos enterter*” (t. 61, l. 4) y a los casos particulares que conciernen al empleo de las flexiones verbales del portugués, como por ejemplo: “*En los primeros días tivemos muchas dificultades...*” (t. 18, l. 6), representados también con un 12% del porcentaje total de errores.

Estos porcentajes evidencian que los verbos que poseen irregularidades en la

raíz en la lengua española pueden ser un obstáculo para los alumnos, específicamente los brasileños, a la hora de escribir e incluso de hablar esta lengua.

Lo más interesante que muestra la figura, ya que no existe mucha disparidad entre los porcentajes obtenidos, es que las dificultades no radican en solo un aspecto de la irregularidad, sino que todos los aspectos relacionados con la irregularidad de los verbos, principalmente los que sufren diptongación, resultan difíciles para los alumnos brasileños, según las frases analizadas.

La figura siguiente, que muestra las estrategias empleadas por los alumnos para manifestarse en la lengua española, es una clara evidencia de los problemas que enfrentan los alumnos en cuanto a la irregularidad en la raíz de los verbos en español:

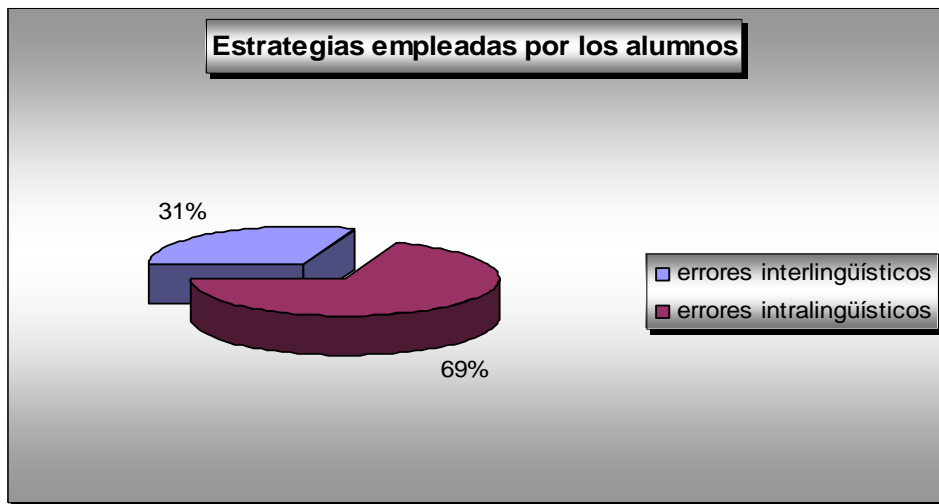


Figura 4. Estrategias empleadas por los alumnos/irregularidades en la raíz

El 69% de los errores encontrados en este apartado, un porcentaje muy elevado, muestra que la lengua española ha sido la responsable por los equívocos. Este porcentaje expone que los alumnos todavía no han adquirido las reglas, en este caso, las que conciernen a la irregularidad que sufren los verbos en la lengua española y que, por tanto, no han sabido aplicarlas en las oraciones, resultando en errores.

Por otro lado, el 31% de los errores se han producido por transferencia de la lengua materna, o sea, que ha sido poca la frecuencia con que los alumnos han recurrido a su lengua materna. Eso es debido a que en portugués no existen las mismas irregularidades que obedecen los verbos en español.

7.3. ERRORES EN LOS TIEMPOS Y MODOS VERBALES

El apartado de los errores en los tiempos verbales asciende a una cifra de 312. Estos errores, provenientes de los textos elaborados por los alumnos, han ocurrido primordialmente en los siguientes tiempos verbales:

- a) Pretérito imperfecto (indicativo/subjuntivo);
- b) Pretérito perfecto simple;
- c) Pretérito perfecto compuesto;
- d) Futuro de los verbos.

Otras equivocaciones conciernen al empleo del tiempo equivocado. Los alumnos cambian un tiempo verbal por otro produciendo equivocaciones en cuanto a la interpretación del contexto. Los errores más graves en el empleo de los tiempos se refieren a:

- a) Confusión entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple;
- b) Confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple.

En la siguiente figura, vemos los errores que han sido más significantes en cuanto a los tiempos verbales:

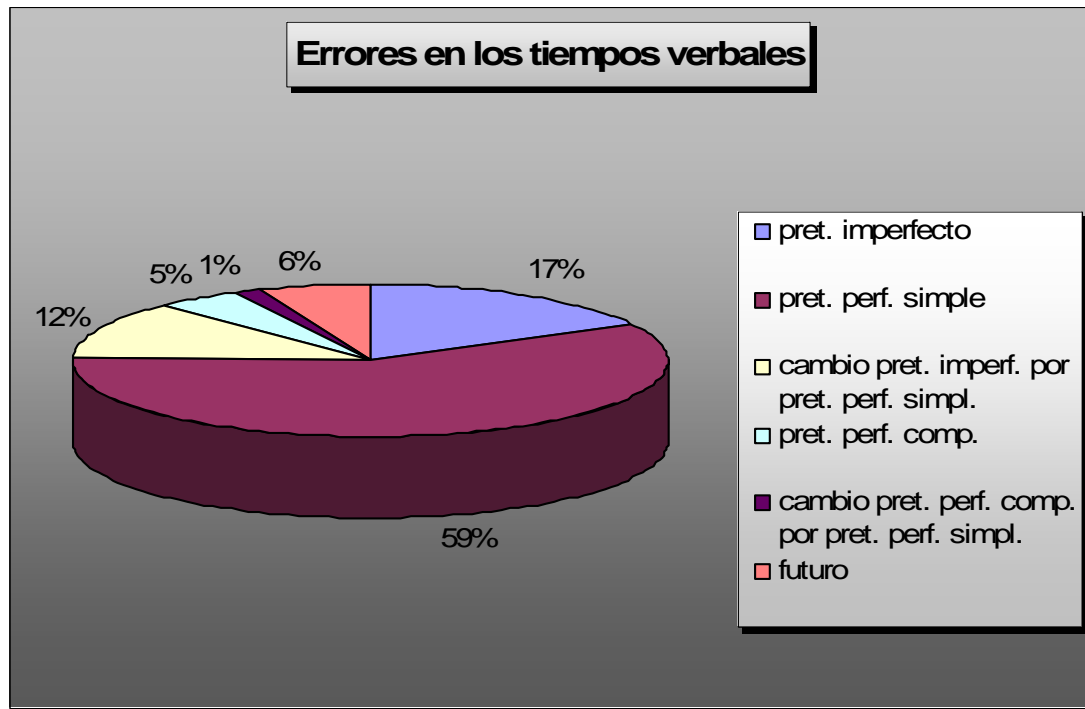


Figura 5. Errores en los tiempos y modos verbales

Como se observa en la figura, el tiempo verbal que más dificultades provocó entre los alumnos brasileños es el pretérito perfecto simple, con un 59% de los errores. Frases como: “...e empesei a hacer...” (t. 128, l. 5), han sido constantes en los análisis, lo que muestra que las diferentes desinencias de las dos lenguas en contraste y las formas irregulares de los verbos en pretérito perfecto simple en español, como por ejemplo: “...pues só *tibe* a ganhar con esta viaje a Natal...” (t. 10, l. 9), son, probablemente, las razones por las que el número de errores supere a los demás tiempos y situaciones que abarcan las estructuras verbales de los textos analizados.

La segunda cifra significativa, el 17%, corresponde al pretérito imperfecto que a diferencia del pretérito perfecto simple, los errores en este tiempo verbal están ocasionados por las semejanzas de las desinencias de los idiomas en estudio, ocasionando un elevado número de errores en donde los que los alumnos transfirieron las estructuras de su lengua materna, como se evidencia en esta frase: “*Terminando el passeio estavamos todos cansado...*” (t. 19, l. 2-3).

La figura a continuación refleja el gran número de transferencias del portugués al español realizadas por los alumnos, representando el 83% de los errores:

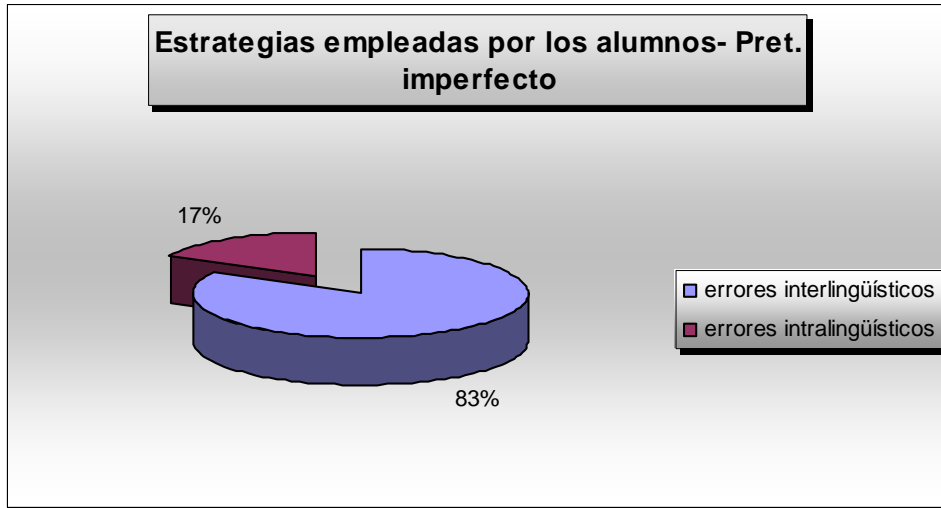


Figura 6. . Estrategias empleadas por los alumnos/pret. imperfecto

El pretérito imperfecto en las dos lenguas en contraste posee muchas semejanzas estructurales y también semánticas. La figura nos revela, por la gran disparidad entre los números que nos exhibe, 83% frente al 17%, que la estrategia más empleada por los alumnos en las estructuras del tiempo pretérito imperfecto, es la de la transferencia del portugués al español, probablemente por similitud gráfica y eso nos permite decir que la semejanza en la estructura de dos lenguas en contraste muchas veces puede ser una buena estrategia para comunicarse en una lengua extranjera, sin embargo, también podrá inducir al alumno a cometer errores en determinadas situaciones.

Los datos reflejados en la figura nos permite concluir que, por más cercanas que sean las semejanzas de este tiempo en portugués y en español, los alumnos poseen grandes dificultades en cuanto a las desinencias de este pretérito en español, lo que justifica el gran número de errores interlingüísticos.

Las mismas dificultades parecen tener los alumnos en cuanto a las estructuras de los verbos en pretérito perfecto simple, como muestra la figura a continuación:

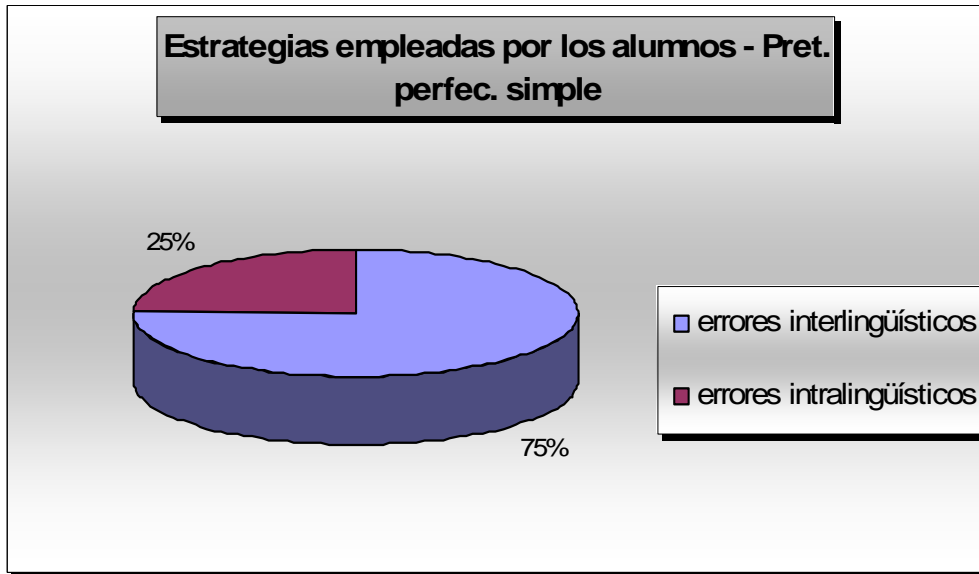


Figura 7. Estrategias empleadas por los alumnos/pret. perf. simple

Aunque la diferencia del porcentaje entre las dos estrategias es grande, se nota, en este caso, una cierta reducción de los errores interlingüísticos, si lo comparamos con la figura anterior (83% y 17%), o sea, la transferencia de la lengua materna es menor. Eso indica que hubo cierto esfuerzo, por parte de los alumnos, de estructurar, o al menos, acercarse a la forma estándar de la lengua española en lo que se refiere al uso del pretérito perfecto simple. Sin embargo, el 75% sigue pareciendo una cifra demasiado alta.

La siguiente figura señala el empleo indebido del pretérito imperfecto por el pretérito perfecto simple y muestra cuál ha sido la estrategia más empleada por los alumnos ante esta situación:

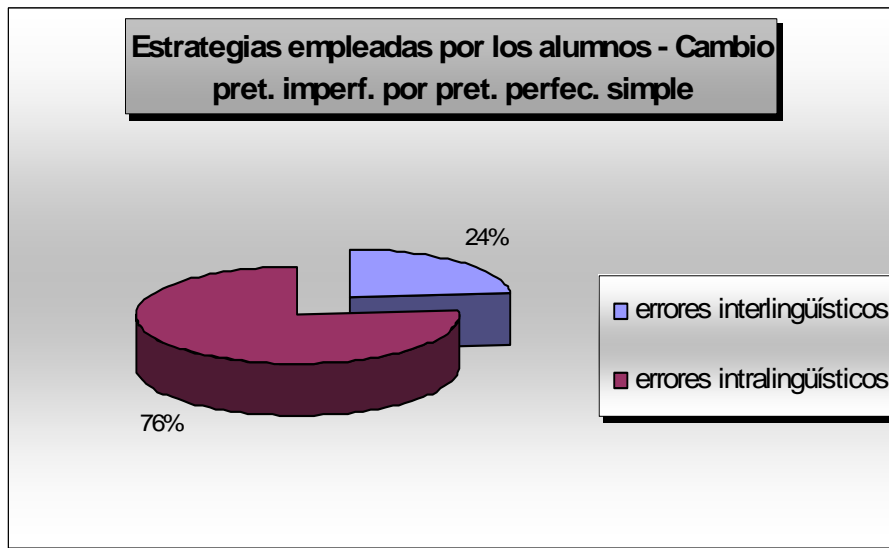


Figura 8. Estrategias empleadas por los alumnos/cambio del pret. imperf. por pret. perf. simple

En los textos analizados los alumnos cambian el pretérito imperfecto por el pretérito perfecto simple en situaciones como: “...*então parabamos en una gasoleira e perguntamos a lo hombre...*” (t. 17, l. 3-4), sumando un total de 38 errores. Es curioso este tipo de error, ya que en portugués tampoco se aceptaría este tipo de pretérito en el contexto que se presenta en los textos. También hemos encontrado equivocaciones provocados por la similitudes entre el pretérito imperfecto del subjuntivo del español y el pretérito perfecto simple del portugués, como se evidencia en la siguiente oración: “...*porque en Brasil todos me recomendaran* (t. 148, l. 6-7)”. Esto ocurre porque los alumnos aún no han asimilado los tiempos en la lengua española, produciendo errores intralingüísticos, que en este apartado suman un 76%.

La siguiente figura muestra que los errores radican en la dificultad que tienen los alumnos en la estructura del pretérito perfecto compuesto:

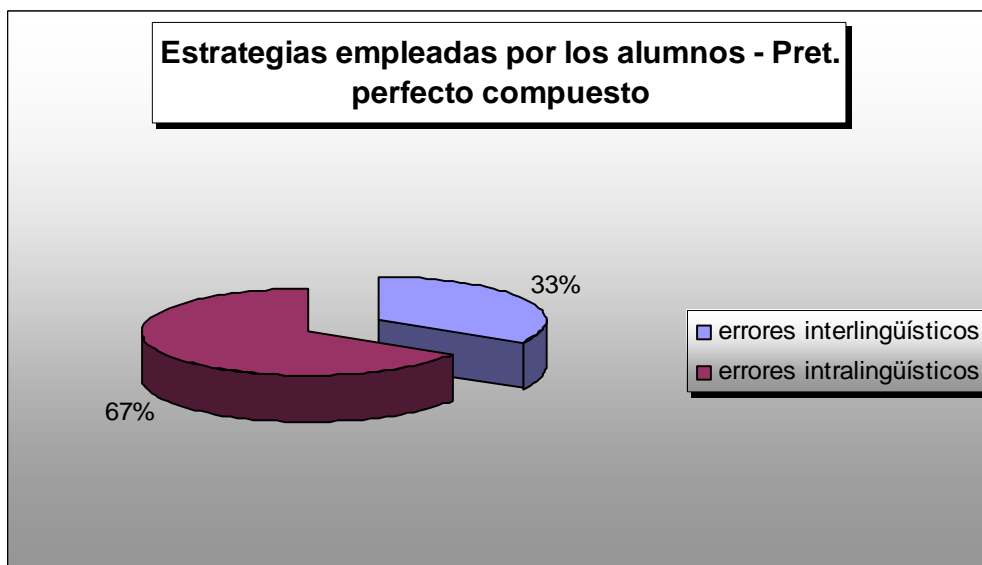


Figura 9. Estrategias empleadas por los alumnos/pret. perf. compuesto

En portugués, aunque exista el *pretérito perfeito composto* (con significado diferente) su existencia no ha sido razón suficiente para que los alumnos buscaran auxilio en su lengua materna para comunicarse en español, ya que solamente el 33% de los errores fueron ocasionados por la interferencia de la lengua materna, mientras que el 67% fueron cometidos por el aprendizaje de la lengua extranjera.

Probablemente esto se explica por el hecho de que, en portugués, la estructura del *pretérito perfeito composto* no tiene semejanza con la lengua española, o sea, que son escasas las situaciones en las que los alumnos establecen similitudes entre las dos estructuras de los idiomas en estudio. En frases como: “Hola Carlos soy Ana, *tenido* que salir mas te lo dejo todo explicado” (t. 102, l. 1), es un ejemplo evidente de que el alumno todavía no domina la estructura de la lengua española y por esta razón comete errores intralingüísticos, lo que justifica el alto porcentaje (67%) de los errores encontrados en el texto.

Por otro lado, la figura 10 señala las estrategias empleadas por los alumnos en situaciones en que confunden el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple. Los datos reflejan que la mayoría de los errores es debido a la transferencia negativa de la lengua materna:

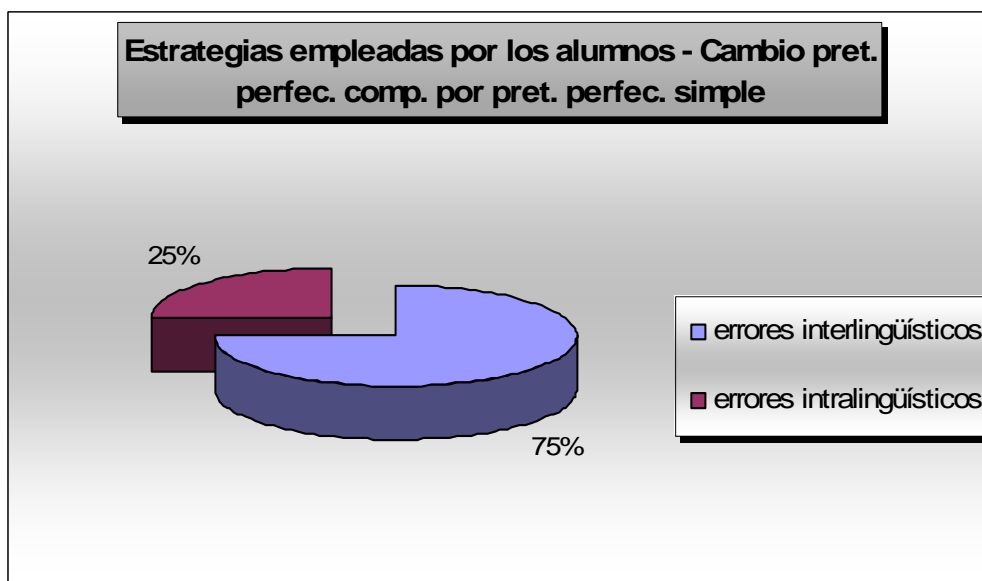


Figura 10. Estrategias empleadas por los alumnos/cambio pret. perf. comp. por pret. perf. simple

En el corpus estudiado, el 75% de los errores encontrados provocados por el cambio del pretérito perfecto compuesto por el pretérito perfecto simple son producido por la falta de habilidad, del alumno, para distinguir aspectos de la LE de la LM. En la frase: “...llegué en España en marzo de este año para estudiar en la universidad...” (t. 141, l. 2-3), se observa el cambio que hace el alumno, empleando el pretérito perfecto simple en una oración, que según el contexto, se trata de una acción pasada y que tiene relación con el presente, siendo correcto el uso del pretérito perfecto compuesto.

Esto ocurre porque en portugués, para referirse a cualquier acción que se haya producido en el pasado, sea reciente o remoto, que llega hasta el presente o que ocurrió con anterioridad, siempre se utiliza el *pretérito perfeito simples* (pretérito perfecto simple).

El hecho de que los alumnos hayan recurrido al uso del *pretérito perfeito simples* (pretérito perfecto simple) de su lengua materna, posiblemente puede haber contribuido a que la cifra de los errores interlingüísticos en este apartado haya sido algo elevada.

Por otro lado, en el tiempo futuro, todos los errores cometidos por los alumnos son por transferencia de la lengua materna. Un ejemplo de ello lo vemos en la frase: “...cuando salir por lo portal atraviesa la calle e allí *haverá* algunas tiendas y mercados” (t. 102, l. 3-4), en que e alumno traslada la forma conjugada del verbo *haber* de su lengua materna al español o bien en las perífrasis que indican futuro: “Voy vivir en la

ciudad de Salamanca hasta siete de febrero de dos mil nueve” (t. 135, l. 5).

Como habíamos comentado anteriormente, aunque la semejanza en la estructura de dos lenguas en contraste puede ser una buena estrategia para expresarse en una lengua extranjera, lo que hemos podido comprobar hasta el momento, es que también puede inducir el alumno a los errores en determinadas situaciones.

7.4. EMPLEO DE LOS VERBOS *HABER* Y *TENER*

El número de errores encontrados en este apartado suman un total de 46 en todo el corpus analizado. Son errores que muestran las dificultades de los alumnos brasileños en la construcción de las oraciones y podemos decir que las principales carencias en cuanto al empleo de los verbos *haber* y *tener* corresponden a:

- Transferencia del portugués del verbo *haber*;
- Estructura incorrecta del *pluscuamperfecto*;
- Haber con sentido de *existir*;
- Transferencia del portugués del verbo *tener*;
- Confusión entre *haber* y *tener*.

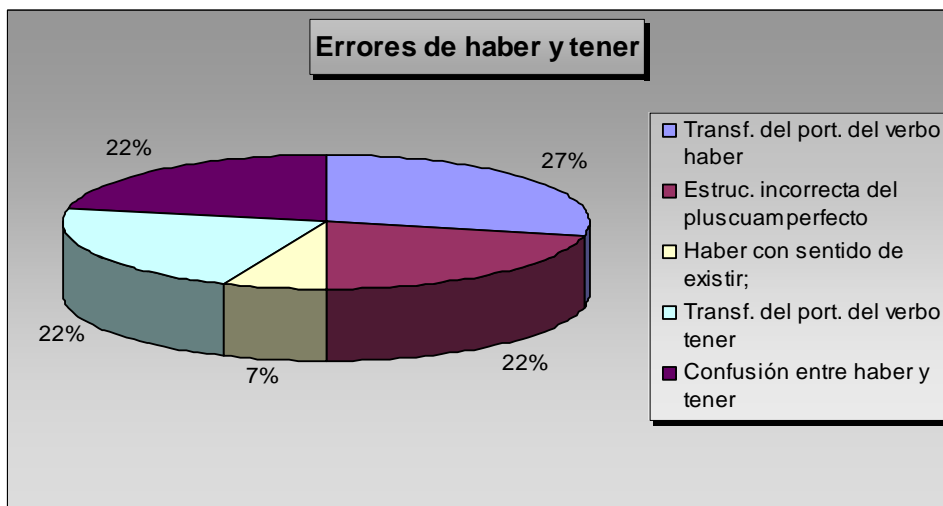


Figura 11. Errores en los verbo haber y tener

El empleo de los verbos *haber* y *tener* en español suele ser bastante conflictivo para los alumnos brasileños debido a algunas divergencias estructurales existente entre los dos idiomas en contraste. En la figura 11 se percibe que existe cierto equilibrio entre las cifras más altas, sin embargo podemos observar que los alumnos brasileños, para

elaborar estructuras con el verbo *haber*, suele emplear la forma de su lengua materna, representando el 27% del total de errores mostrados en la figura.

Por otro lado, tal como hemos señalado en los análisis, los alumnos suelen emplear el verbo *tener* en situaciones que exigen la presencia del verbo *haber* y acaban construyendo oraciones que según el español normativo son equivocadas, como por ejemplo en: “*Visitamos las ciudades de Venezia, Assis y tenia otras pero no me recuerdo ahora*” (t. 57, l. 16-17). Estos errores corresponden al 22% del total de los encontrados en este apartado.

El pretérito pluscuamperfecto y la transferencia del verbo *tener* son también estructuras que producen dificultades a los alumnos brasileños. Como se observa en la figura, estas estructuras representan, respectivamente el 22% de los errores, esto evidencia que los alumnos transfieren el verbo *tener* de su lengua materna, tanto para elaborar las estructuras simples, como las compuestas.

Por tanto, podemos afirmar que el porcentaje de las dos cifras muestra que los alumnos no han asimilado el uso del verbo *tener*, ni tampoco del verbo *haber* y, consecuentemente, les dificulta discernir cual de los dos verbos se puede emplear adecuadamente en determinadas situaciones.

El 7% es la cifra más baja y se refiere al empleo del verbo *haber* con sentido de existir, sin embargo, este pequeño porcentaje no indica pocos errores en este aspecto, sino que fueron pocas las situaciones que se presentaron, un total de 3.

Los problemas que enfrentan los alumnos en cuanto al empleo del verbo *haber* son perceptibles y por ello, suelen emplear la transferencia como estrategia, como vemos a continuación:

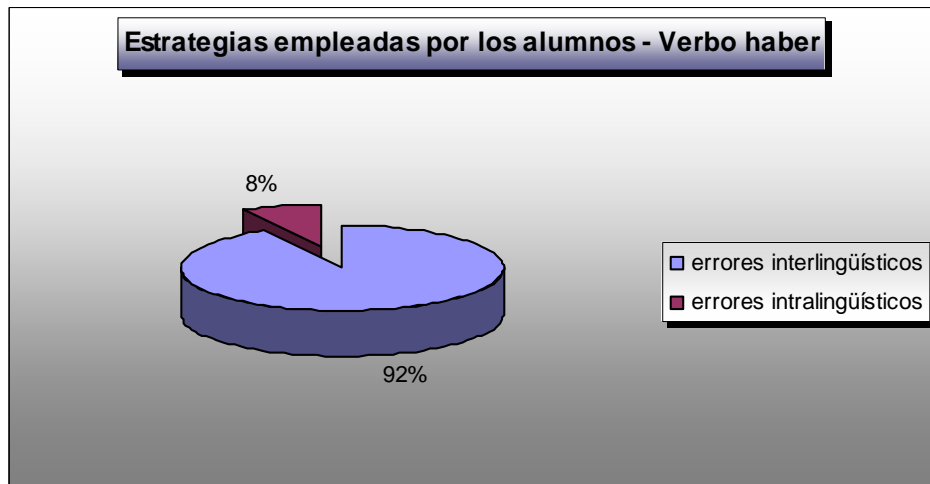


Figura 12. Estrategias empleadas por los alumnos/verbo haber

Esta figura representa las estrategias empleadas por los alumnos en cuanto al empleo del verbo *haber*. Observamos una disparidad en los números donde un 92% corresponde a los errores interlingüísticos, mientras que el 8% atañen a los errores intralingüísticos. En otras palabras, los alumnos emplean la conjugación del verbo *haber* en español recurriendo a la noción de este verbo en portugués (*haver*) lo que conlleva a la elaboración de frases como: “*Era tiempo de carnaval, havia muchas personas...*” (t. 4, l. 4), en que el alumno transfiere literalmente la conjugación del verbo al español o traslada sus debilidades lingüísticas de su lengua materna, haciendo analogía con el portugués, produciendo estructuras como: “*No había restaurantes, solo unos lugares que no me inspiraban mucho confianza ya que ni mesas habían...*” (t. 41, l. 22-23). Esta oración evidencia que, incluso en su lengua materna, el alumno posee debilidades, ya que, en este contexto, el empleo del verbo *haber* en portugués obedece las mismas reglas que la española.

Esto muestra que la construcción de estructuras en que el verbo *haber* es el protagonista, suele provocar bastante conflicto a los alumnos brasileños, un poco más que el verbo *tener*, como vemos en la figura 13:

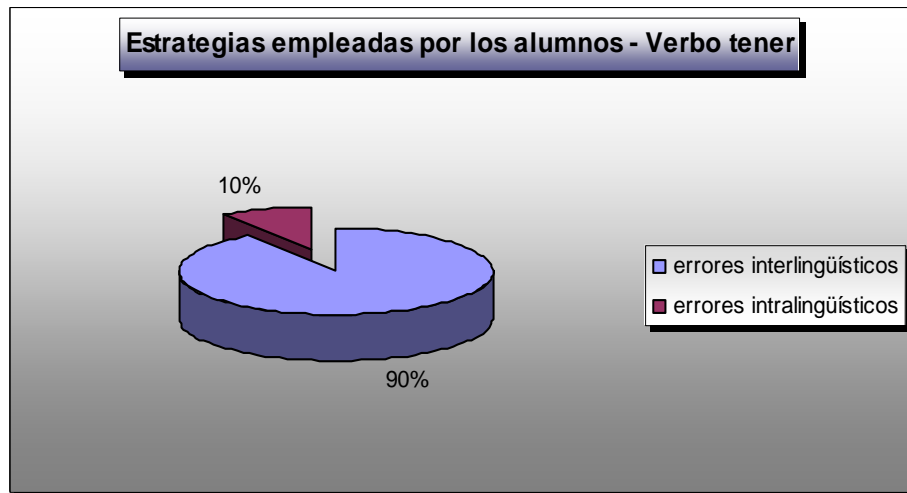


Figura 13. Estrategias empleadas por los alumnos/verbo tener

Los datos de este figura muestran que el uso del verbo *tener* suele ser un poco menos problemático que el verbo *haber*, puesto que, haciendo una comparación entre las figuras 12 y 13, vemos que los alumnos emplean la estrategia de transferencia de su lengua materna un 92% para elaborar oraciones con el verbo haber, mientras que para realizar oraciones con el verbo *tener*, el 90% han empleado la estrategia de transferencia del portugués.

Por otro lado, analizando los números que se refieren a las estrategias empleadas por los alumnos, con relación a los errores intralingüísticos, vemos que las diferencias en las figuras (12 y 13) son pocas. El 8% de los errores revelan dificultades de la lengua española en cuanto al uso del verbo *haber*, mientras que el 10% revela problemas en cuanto al uso del verbo *tener*. Claro está que la cifra más grande (el 10%), en este caso, no nos revela un dato negativo, sino que refleja que hubo un mayor intento de los alumnos de comunicarse en la lengua española.

A continuación, expondremos en la figura 14 las estrategias que han empleado los alumnos en situaciones de confrontación entre los verbos *haber* y *tener*:

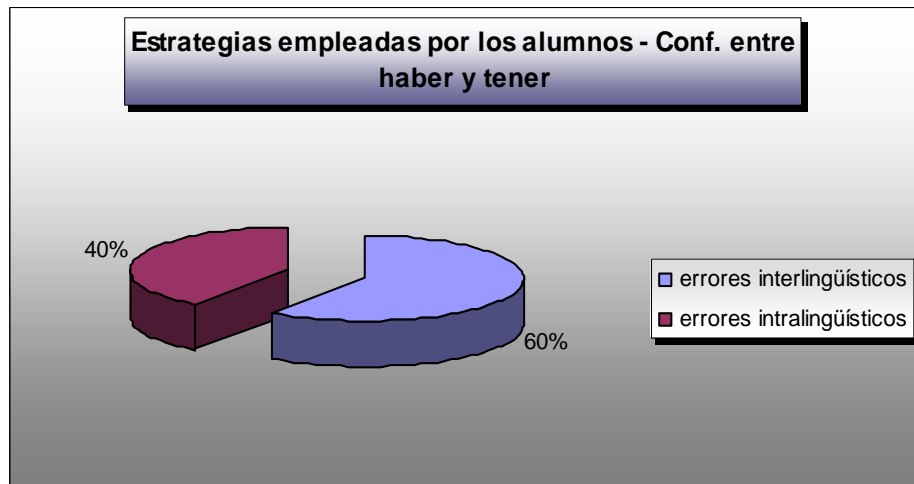


Figura 14. Estrategias empleadas por los alumnos/conf. entre los verbos haber y tener

La alteración del uso del verbo *haber* por *tener* es muy habitual en la interlengua de los alumnos brasileños aprendices del español. Los alumnos suelen equivocarse en las estructuras que son similares entre las dos lenguas en contraste y suelen elaborar oraciones como: “*Mi comapañero Júlio, que es mucho probechozo, luego corrió para coger el primer lugar que tenía*” (t. 50, l. 6-7). En esta frase está explícita la presencia de la lengua materna del alumno, estrategia que emplea el alumno en situaciones de dudas o desconocimiento de la lengua extranjera.

En situaciones de conflicto entre los verbos *haber* y *tener*, podemos observar en la figura 17 que los alumnos suelen emplear como estrategia, con amplio margen, el 60% de los elementos de su lengua materna, resultando en errores interlingüísticos.

7.5. EMPLEO DEL VERBO *GUSTAR*

En el corpus encontramos un total de 23 errores ocasionados por el empleo incorrecto del verbo *gustar*. La estructura de este verbo en español es bastante distinta del portugués. En nuestro corpus, los errores provocados por este verbo están divididos en:

- a) Errores por transferencia directa;
- b) Errores por adaptación de la estructura del verbo *gustar* del portugués al español.

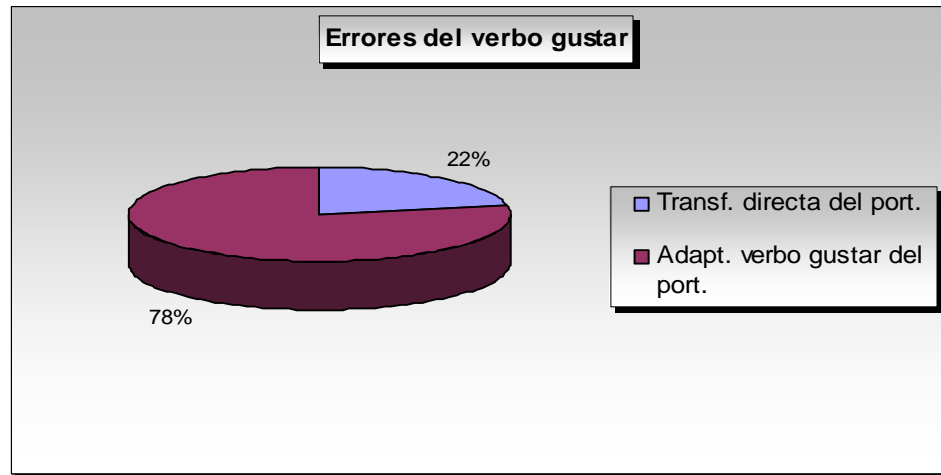


Figura 15. Errores del verbo gustar

El verbo *gustar* suele ser una estructura que provoca muchas dudas y ocasiona conflictos en el momento de emplearlo. El 78% de los errores encontrados en el corpus referente al verbo *gustar* se origina de las adaptaciones estructurales que elaboran los alumnos brasileños con la intención de manifestarse en la lengua española. Este dato es revelador, puesto que la estructura que concierne al verbo *gustar* dista mucho de la lengua materna de los alumnos, sin embargo, como se ve en la frase: “...*cuidado con los ruidos porque los vecinos no gustan, pero son buena gente*” (t. 116, l. 4), se puede deducir que hubo claro interés, por parte de los alumnos, de construir frases que se acercaran a la forma de la lengua española, diferente del 22% que han elaborado frases como: “...*pero yo gostei da companhia de mis primos no só dos lugares que fuimos*” (t. 32, l. 7-8), lo que muestra que estos alumnos han hecho la transferencia directa, muy probablemente por desconocer las formas precisas en la lengua extranjera en estudio.

Las estrategias que han aplicado los alumnos para realizar frases con el verbo *gustar* fueron las siguientes:

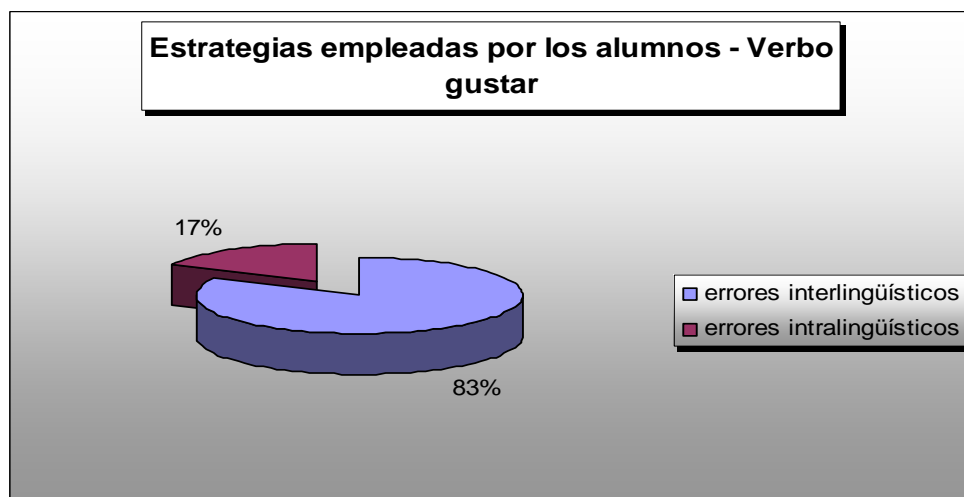


Figura 16. Estrategias empleadas por los alumnos/verbo gustar

Los errores interlingüísticos producidos por los alumnos suman un total de 83%, hecho que muestra que en este nivel las dudas en cuanto al empleo del verbo *gustar* son excesivas y consecuentemente, los mismos alumnos buscan el soporte en su lengua materna estableciendo comparaciones y resultando en equivocaciones.

Por otro lado, los errores que fueron ocasionados por dificultades en la adquisición de la lengua española, son debidos a que los alumnos han transferido la noción del verbo *gostar* del portugués para el verbo *gustar* del español o han hecho adaptaciones en la estructura, provocando errores intralingüísticos, como en la siguiente frase: “Ella gustó mucho de⁸⁶ esta viaje, pues tuve la oportunidad de conocer un país maravilloso y encantador como el Brasil” (t. 53, l. 9-10). En esta frase se observa la presencia de marcas características del verbo *gustar* de la lengua portuguesa, sin embargo, también se nota que hubo intención del alumno de elaborar o, al menos, acercarse a la forma correspondiente en la lengua española.

7.6. RÉGIMEN VERBAL

En el corpus, los principales errores en régimen verbal muestran el desconocimiento de los alumnos en cuanto al uso de la preposición adecuada al verbo en español y han empleado el régimen según los verbos en portugués. Hemos

⁸⁶ Como ya hemos señalado anteriormente, en español, aunque no es muy usual en el cotidiano, según el *Diccionario Panhispánico de Dudas* es verbo *gustar* puede venir acompañado de la preposición *de* en restrictas situaciones.

encontrado un total de 68 errores, los cuales señalamos en la figura a continuación:

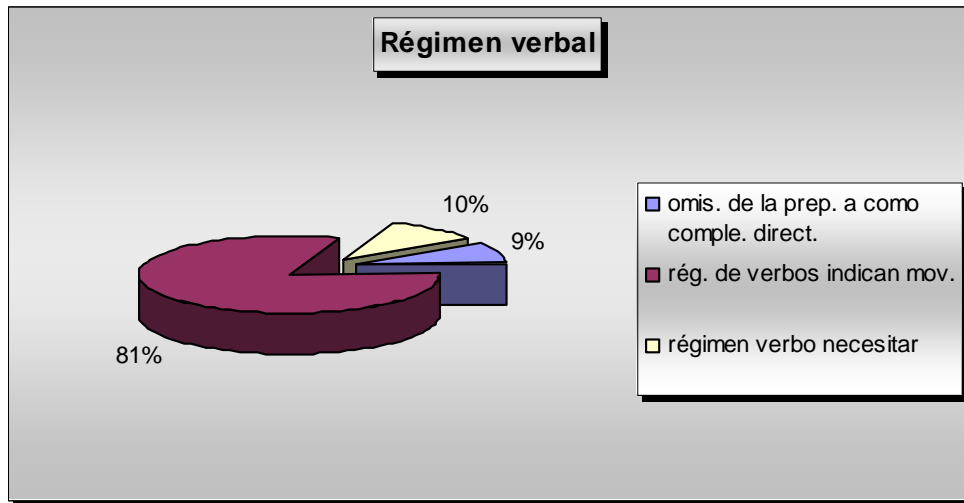


Figura 17. Régimen verbal

Los errores en el régimen verbal, como se ve en la figura, son debidos, en su gran mayoría, a los verbos que indican movimiento que corresponde a un total del 81%. Frases como: “*En lo año pasado mi primas y yo fuimos para los EUA (a) pasear* (t. 18, l. 1)”, en donde los alumnos cambian la preposición *a* por *para* son frecuentes en todo el corpus. También ha sido común errores en los que los alumnos trasladan las dificultades de su lengua materna, en cuanto al empleo del régimen verbal, a la lengua española, como se evidencia en la siguiente frase, “*El año pasado yo viajé, para Sao Paulo, fue una viaje inesquecible...* (t. 46, l. 1)”, en que por el contexto, se nota la permanencia breve, por tanto, la preposición adecuada es *a*.

En todos los casos analizados correspondientes a este apartado, nos hemos percatado que los alumnos han empleado la preposición de régimen según su lengua materna, o sea, los alumnos han empleado como estrategia para emplear el régimen de preposición de los verbos, la transferencia de su lengua materna, produciendo errores interlingüísticos.

7.7. FORMAS IMPERSONALES DE LOS VERBOS: *EL GERUNDIO*

En todo el corpus, el empleo de la formas impersonales de los verbos no ha producido grandes dificultades a los alumnos, a excepción del gerundio. Su uso equivocado corresponde a una cifra de 37 errores. Como se observa en la siguiente figura, la mayoría de los errores han sido provocados por la transferencia negativa de la

lengua portuguesa:

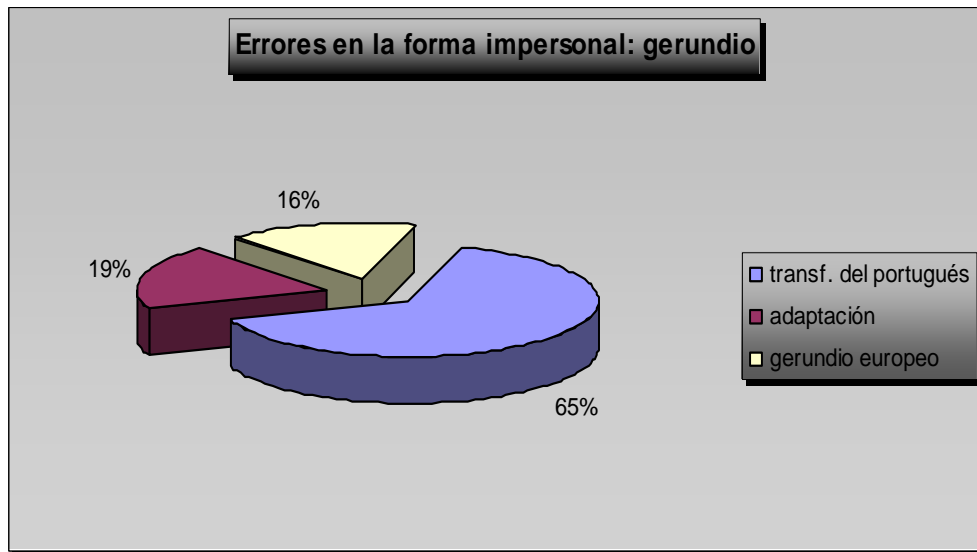


Figura 18. Errores en la forma impersonal: el gerundio

El 65% de los errores del gerundio, muestra que los alumnos desconocen la estructura de esta forma impersonal de los verbos, como se puede ver en esta frase: “*Estoy viviendo en un piso solo con brasileño...* (t. 150, l. 10) y en “*...fuemos conversando tranquilos na viaje e fazendo cachorradas* (t. 14, l. 7)”. La segunda causa de errores es la adaptación gráfica, ya que, como acabamos de señalar, antes las dificultades, además de la transferencia, los alumnos también hacen adaptaciones para llegar hasta la lengua española, como por ejemplo en esta frase: “*Espero también continuar tiendo éxito en mis estudios*” (t. 88, l. 11-12).

Por tanto, podemos decir que el gerundio es una estructura complicada para los alumnos del nivel intermedio, además, reconocemos, como conclusión, que en situaciones de desconocimiento, los aprendices suelen emplear la lengua portuguesa con frecuencia, ya que el porcentaje que encontramos nos revela gran disparidad entre las estrategias empleadas por los alumnos en lo que se refiere a esta forma impersonal:

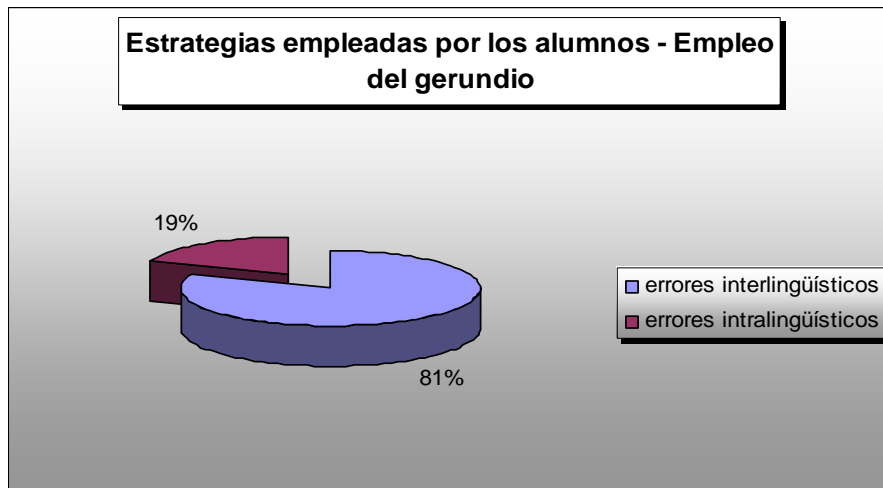


Figura 19. Estrategias empleadas por los alumnos/empleo del gerundio

El gerundio en español para la 2ª y la 3ª persona no es una estructura tan cercana al portugués como algunas estructuras ya analizadas (como por ejemplo el pretérito imperfecto) y eso quizás justifique el porcentaje de 81%, el cual podemos afirmar que los alumnos, en su gran mayoría, han construido oraciones con el gerundio a través de la influencia de su lengua materna, como por ejemplo en: “*Que és incrível culturas diferentes en una classe aprendendo una lingua...*” (t. 77, l. 4).

Por otro lado, solamente el 19% de las oraciones expresan las dificultades que poseen los alumnos en la lengua española.

7.8. USO DE LOS CLÍTICOS Y LAS FORMAS NO PERSONALES

Los errores encontrados en el uso de los pronombres átonos suman un total de 17. Según los análisis de los textos, los alumnos no han tenido ningún tipo de rigor a la hora de emplear estos pronombres y no han obedecido a las normas de empleo, como vemos en la figura a continuación:

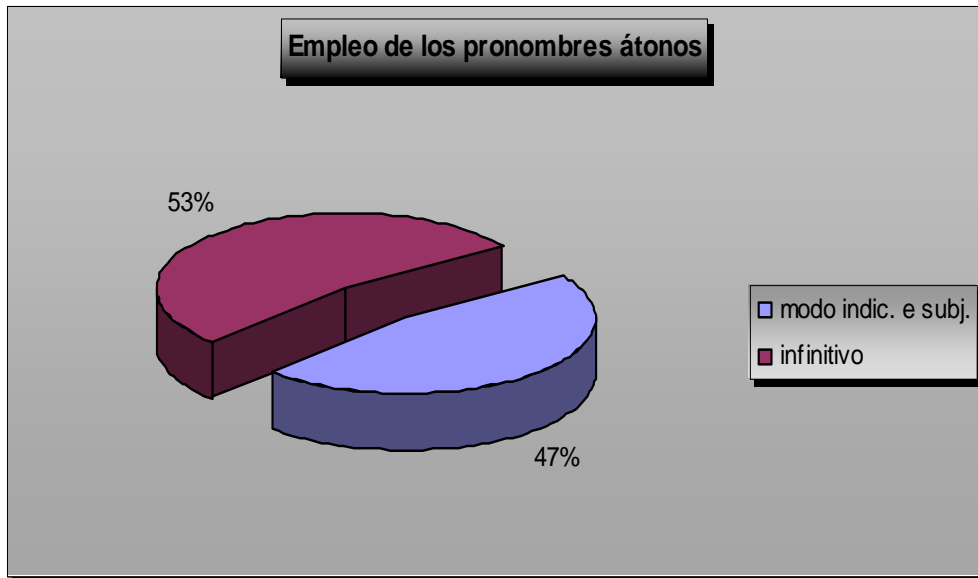


Figura 20. Empleo de los pronombres átonos

La presencia de los pronombres átonos no ha sido constante en los textos, sin embargo, las pocas estructuras que encontramos, revelan que los alumnos desconocen las normas de empleo de estos pronombres, como vemos en la frase: “...voy a me dedicar a las empresas (t. 133, l. 4)”, en la que el alumno emplea el pronombre antes del infinitivo, produciendo errores, representando un 53%. Lo mismo ha pasado con las formas conjugadas del indicativo o el subjuntivo, en que se debería emplear los pronombres antes, pero los encontramos después: “Durante mis estudios en la Universidad, tuve una especial aproximación con autores españoles, lo que llevome a buscar un master aquí en España (t. 143, l. 4-5)”.

Los errores que conciernen al uso de los clíticos y las formas no personales, son causados por interferencia del portugués, es decir, errores interlingüísticos.

7.9. MARCADORES DISCURSIVOS

Los errores que encontramos en el uso de los marcadores discursivos han sido de poca frecuencia, corresponden a un total de 16. Los alumnos, en algunas situaciones, han estructurado el texto sin hacer uso de los marcadores, ya que el contexto lo permitía y, además, en muchas situaciones, los marcadores que aparecen en los textos poseen la misma equivalencia en portugués.

En la figura siguiente, vemos los principales tipos de error que han cometido

los alumnos a la hora de emplear los marcadores del discurso en los textos:

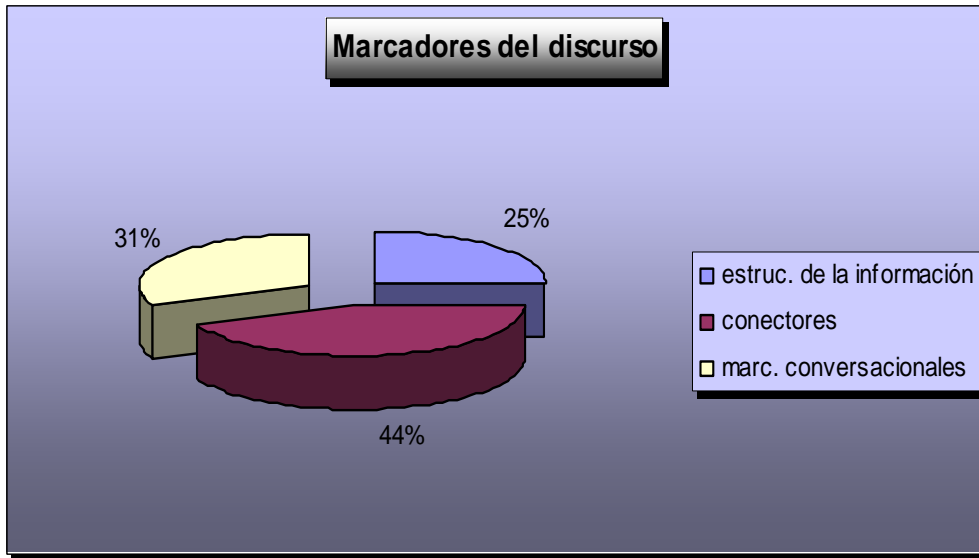


Figura 21. Empleo de los marcadores discursivos

Los principales errores que encontramos en el uso de los marcadores se refieren a los conectores, representando un 44% del total. Los conectores consecutivos parecen ser el gran obstáculo para los alumnos de este nivel, totalizando un total de 4 errores. El marcador *bueno* ha sido el único de los conversacionales, sin embargo, su error radica en cuestiones formales y no de adecuación, aunque suelen emplearlo en contextos orales y no escritos como hemos encontrado en el corpus. Por último, con un 25% del total representamos a los estructuradores de la información, los cuales han sido los menos problemáticos. Al mismo tiempo, encontramos errores en el uso de los comentadores *pues bien*, transferencia del portugués de *pois é* y el ordenador *por fin*.

Las estrategias más importantes empleadas por los alumnos están representadas en la siguiente figura:

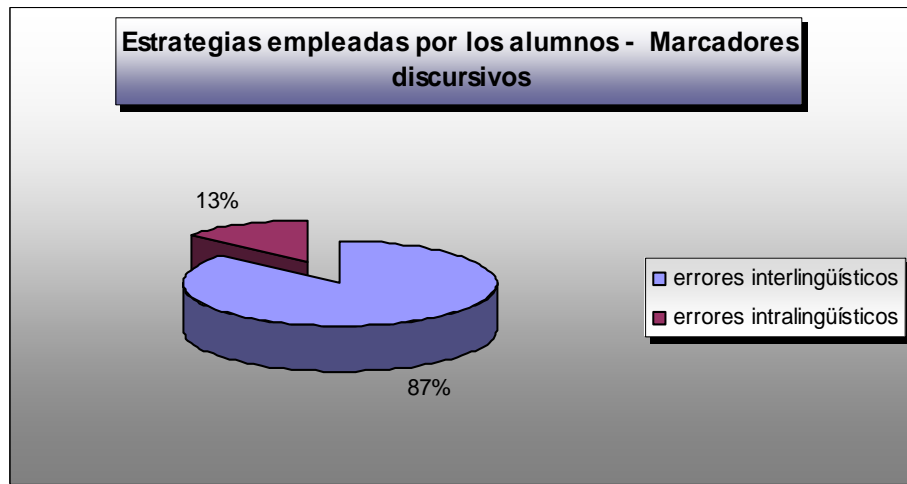


Figura 22. Estrategias empleadas por los alumnos/empleo de los marcadores discursivos

La figura indica que los alumnos, en situaciones de desconocimiento e incluso de dudas, utilizan las estructuras de su lengua materna para expresarse en la lengua extranjera. Como se puede percibir en el cuadro, el 87% de los errores fueron ocasionados por interferencia del portugués. Esto muestra que, en este nivel, los alumnos todavía no han asimilado el uso de los marcadores del discurso.

Los análisis estadísticos realizados en este capítulo nos ayudan a conocer numéricamente qué errores suelen cometer los alumnos brasileños aprendices del español y qué estrategias han sido las más empleadas.

En el corpus encontramos un total de 670 errores que conciernen a las estructuras verbales y a los marcadores discursivos. En la figura 23 que veremos a continuación, conoceremos qué estructuras, de las analizadas en el corpus, han sido más afectadas por los errores cometidos por los alumnos.

Observando la figura nos damos cuenta de que casi la mitad de los errores, el 47%, se refiere a los tiempos verbales, correspondiendo a un total de 312 errores. Estas cifras muestran que las estructuras en los tiempos verbales de la lengua española es el área que todavía los alumnos no han asimilado correctamente.

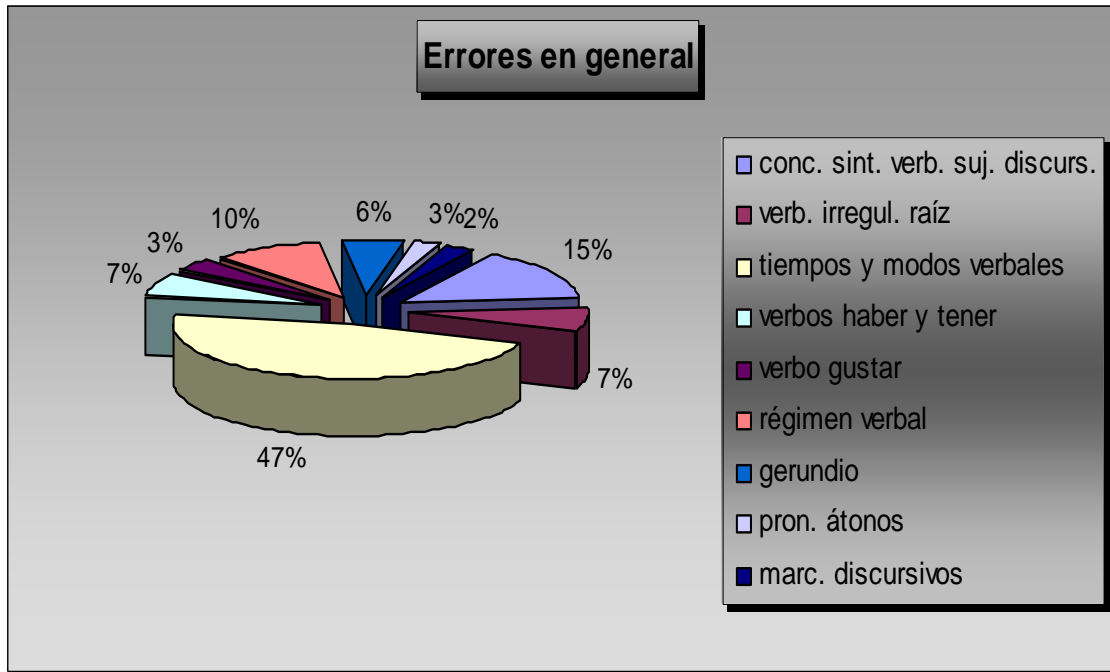


Figura 23. Errores en general/nivel intermedio

Entre estos tiempos verbales, el pretérito perfecto simple es el que más se destaca, provocando confusiones a los alumnos del corpus analizado. En este tiempo encontramos un total de 183 equivocaciones. Las estructuras más conflictivas en este tiempo atañen a las formas irregulares, estructuras que se distancian bastante de las formas portuguesas, resultando en muchas interferencias. El total de interferencias en este tiempo llega a una cifra de 138. El problema radica en que las formas irregulares españolas, principalmente, son bastantes distintas a las formas portuguesas.

Otro aspecto que demuestra ser complicado para los alumnos en lo que se refiere al pretérito perfecto simple, es la confusión que establecen entre este tiempo y el pretérito perfecto compuesto, ya que en portugués no existe la forma compuesta equivalente al español.

Por otro lado, los marcadores discursivos es el apartado que posee la menor cifra, el 2%. Como hemos visto en el apartado de los análisis discursivos, los alumnos suelen emplear pocos marcadores para estructurar sus textos y, en muchos casos, cuando los emplean, suelen coincidir con los de la lengua portuguesa.

Estrategias empleadas por los alumnos

La aplicación de las estrategias de aprendizaje y de comunicación son empleadas siempre que los alumnos sienten la necesidad de solucionar una situación en que cree no poseer recursos lingüísticos, ni pragmáticos suficientes para expresarse en la lengua extranjera. No se conoce bien cuáles son las estrategias que los alumnos desarrollan en una determinada coyuntura, ni tampoco si las mismas son individuales o culturales o cómo perjudican a la realización de las estructuras de la lengua extranjera, sin embargo, lo cierto es que existen estrategias que son comunes a todos los que aprenden una lengua extranjera o incluso la lengua materna (Baralo, 2004: 47).

La estrategia de aprendizaje, según Santos Gargallo (1993: 140), subscribe aquellas reglas, vocablos y subsistemas fosilizables que son resultado de la complejidad del propio corpus lingüístico que va a ser aprendido por el estudiante.

Por otro lado, las estrategias de comunicación, término acuñado por Selinker (1972) se define como procesos cognitivos desarrollados por el estudiante que intenta comunicarse en la lengua en cuyo aprendizaje se haya inmerso, procesos que pretenden resolver carencias de su competencia en esa lengua con el propósito único de transmitir un significado de forma satisfactoria (Santos Gargallo, 1993: 140).

Nos centraremos especialmente en dos estrategias que son de las que tratamos en nuestro análisis: la transferencia lingüística (errores interlingüísticos) y la transferencia intralingüística (correspondiente a los errores intralingüísticos).

La transferencia lingüística es una de las estrategias más comunes de los aprendices de una segunda lengua. En esta estrategia, los alumnos se toman prestadas palabras, estructuras, fragmentos de discurso, frases o cualquier otro aspecto lingüístico que los ayude a generar hipótesis (Griffin, 2005: 92).

Se puede entender la transferencia como una estrategia universal que se da al comienzo del proceso y en los estadios intermedios, cuando se crea inestabilidad. También se suele producir en los casos en los que la lengua meta presenta un rasgo marcado mientras que en la LM, la estructura equivalente es menos marcada, más contaste, más universal (Baralo, 2004: 46). La transferencia puede ser de dos tipos, según plantea Santos Gargallo (1993: 140):

1. la transferencia positiva – tiene lugar cuando uno o varios elementos de la lengua nativa o de otra lengua aprendida anteriormente se interfieren en el proceso de aprendizaje haciéndolo más fácil;
2. la transferencia negativa - se da cuando el uso de un vocablo o estructura de la lengua nativa o de otras lenguas lleva al estudiante a incurrir en un error.

Es específicamente de la transferencia negativa de la que tratamos en el análisis del corpus en que los alumnos transfieren al sistema de la interlengua estructuras de la lengua materna.

Sabemos que, además de la lengua materna, existen otros aspectos que también son responsables de los errores cometidos por los alumnos y esto también incluye la propia lengua extranjera que se aprende. Nos referimos específicamente a los errores intralingüísticos, que también hacen parte de los errores analizados en nuestro corpus. Estos errores revelan las dificultades en cuanto a las reglas de la LE. El aprendizaje de una lengua extranjera, lógicamente, tiene la tendencia a reducir el sistema de la lengua meta a un sistema más simple, lo que le lleva a realizar hipergeneralizaciones y simplificaciones de la lengua que se está aprendiendo. Eso sucede debido a las carencias lingüísticas y pragmáticas que poseen los alumnos de la lengua extranjera.

Según Baralo (2004: 47), la propensión a reducir la lengua objeto a un sistema simple, es común a los primeros estadios de la adquisición de la LM y de una LE. La estrategia de simplificación suele darse en diferentes aspectos y niveles de la IL, independientemente de la LM del hablante.

Otra estrategia común es la hipergeneralización, que consiste en aplicar una regla más allá de su dominio en la LO, que se da en distintos niveles, como por ejemplo, cuando aprenden una regla de formación de palabras, aplican las reglas a bases léxicas que no las admiten, formando palabras derivadas que no existen en la lengua nativa.

Establecer las estrategias empleadas por los alumnos en determinadas situaciones no es una labor sencilla, incluso porque en una misma situación varias estrategias pueden ser deducidas.

En nuestro corpus analizamos las estrategias que han sido las responsables del mayor número de errores y se refieren a los errores interlingüísticos e intralingüísticos, como vemos en la figura a continuación:

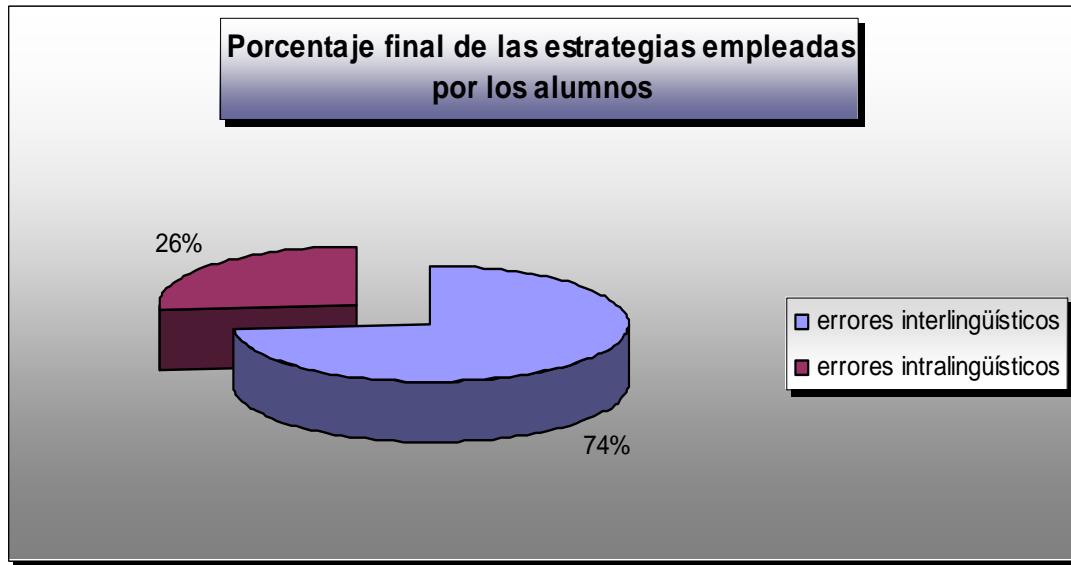


Figura 24. Porcentaje final de las estrategias empleadas por los alumnos

Sabemos que la LM en la adquisición de la lengua extranjera es muy importante y las estrategias son utilizadas por los aprendices con propósitos muy concretos, específicos y eficientes a la hora de solucionar los problemas que enfrentan los estudiantes de una lengua extranjera.

Para transmitir aspectos en cualquier lengua necesitamos emplear una serie de estrategias que faciliten la fluidez. En una segunda lengua las estrategias para solucionar problemas son especialmente importantes ya que falta la información necesaria, o bien de código o bien de relaciones socioculturales, para resolver el problema de comunicación de forma automática, como se suele hacer en una primera lengua (Griffin, 2005: 170).

En la figura vemos que los alumnos han empleado como estrategia las estructuras de la lengua materna, con un 74%, para manifestarse en la lengua española. Muchos autores están de acuerdo al señalar que cuanto mayor es la distancia entre la lengua nativa y la lengua meta, mayores son las dificultades durante el aprendizaje.

Sin embargo, la similitud que puede suponer la lengua materna con la lengua extranjera puede ocasionar problemas de interferencia entre varios aspectos de las estructuras de las dos lenguas. La cercanía entre el español y el portugués, como otras lenguas que poseen similitudes, puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje, pero en niveles más avanzados esta cercanía puede producir demasiados errores por interferencia de la lengua materna, hecho que hemos observado en nuestro

corpus, en que los alumnos hacen uso de la lengua portuguesa para solucionar problemas de carencias lingüísticas y pragmáticas que tienen de la lengua español.

CAPÍTULO VIII

ANÁLISIS DE LAS ESTRUCTURAS VERBALES/NIVEL SUPERIOR

Este capítulo tiene como objetivo reconocer las principales dificultades de alumnos de nivel superior en cuanto a las estructuras verbales. Los aspectos que analizaremos son los mismos señalados en el nivel medio, pues observaremos la evolución de los alumnos, comparando ambos niveles.

Así, analizaremos los siguientes puntos:

8.1. CONCORDANCIA ENTRE LOS SUJETOS DEL DISCURSO Y LAS FORMAS VERBALES

Los errores de concordancia han sido también un aspecto constante en el nivel superior. Los errores de concordancia. Hemos observado que la dificultad de concordar verbo + sujeto persiste en este nivel en el que, en teoría, el alumno ya debería poseer capacidad para identificar el sujeto de la oración y así realizar su concordancia con el verbo.

En este sentido, el concepto de concordancia ha sido definido por Martínez (1999: 2697), como:

“Una relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los dos morfemas de género, de número o de persona y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes, entre otras, artículo y adjetivo, pronombre con sustantivo, y verbo con sustantivo o pronombre”.

En lo referente a la concordancia verbo + pronombre en su sentido estricto,

hay que señalar que los pronombres personales no precisan estar presentes en la oración, obligatoriamente, ya que según Alarcos Llorach (1994: 139) “el morfema de persona inserto en el verbo hace referencia a uno de los individuos que intervienen en un acto de habla”. Es decir, que a través de la conjugación verbal se identifica a la persona de la oración. Así, se dice que el verbo lleva primera persona cuando el hablante coincide en la realidad con el individuo que representa el sujeto gramatical; se habla de segunda persona cuando lo denotado por el sujeto gramatical coincide con el oyente; se considera que se usa la tercera persona cuando la referencia real del sujeto gramatical no coincide ni con el hablante ni con el oyente. Esta tercera persona se manifiesta también cuando no interesa o no se puede puntualizar en la realidad la referencia del sujeto gramatical (Alarcos Llorach, 1994: 139).

Las reglas de concordancia entre los pronombres personales y el verbo en los dos idiomas en contraste suelen coincidir, como veremos a lo largo de nuestro estudio. Sin embargo, en los textos de nivel superior, la falta de concordancia entre el sujeto y el verbo, aún persisten en este nivel, como veremos a continuación:

8.1.1. Empleo de la conjugación verbal de la 2ª persona en sustitución de la 3ª persona

En los ejemplos citados a continuación, los alumnos conjugan los verbos en 2ª persona, en situaciones en que el sujeto se refiere a la 3ª persona:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Después, recomiendo que los <i>corte</i> [refiriéndose a tú] en pequeños trozos los deje sazónando con sal, limón y los dientes de ajo machacados durante 30 minutos” (t. 86, l. 8-9).	...cortes...
“Primero, <i>divida</i> [refiriéndose a tú] el pollo en partes” (t. 87, l. 4).	...divide...
“ <i>Encenda</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] el fogón. <i>Deje</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] por un tiempo hasta que los trozos de cebolla queden dorados” (t. 91, l. 4-5).	...enciende... ...deja...
“Pon los trozos de pollo en la olla con las cebollas y <i>déjelos</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] por un tiempo...” (t. 91, l. 8).	...déjelos...
“Además, <i>tome</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] vine” (t. 91, l. 10).	...toma...

“ <i>Dejélo</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] coger el gusto por cinco minutos. Después <i>corte</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] la cebolla y mezcla con aceite en un sartén” (t. 92, l. 4-5).	...déjalo... ...corta...
“Luego, <i>mezcle</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] con 3 cucharas de curry y uno paquete de nata para cocinar. Por fin, <i>mezcle</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] el pollo” (t. 92, l. 6-7).	...mezcla... ...mezcla...
“Primero lávalo bien, después <i>póngalo</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] en un cazo, <i>pongas</i> [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] un poco de cebolla...” (t. 93, l. 5).	...ponlo... ...pon...

Los errores encontrados en las frases anteriores revelan la dificultad que poseen los alumnos en la conjugación verbal, principalmente de los verbos en modo imperativo, como vemos en el cuadro. En estos casos, los alumnos se refieren a la segunda persona del singular, pero conjugan los verbos en imperativo como si tratara de la tercera persona del singular.

Estos errores se explican por falta de conocimiento de la estructura del modo imperativo en la lengua española y no por interferencia de la lengua portuguesa, ya que los alumnos no han empleado el modo imperativo de su lengua materna. Por tanto, podemos considerar estos errores como intralingüísticos.

Así, en las siguientes frases, observamos errores aislados:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “Me <i>has gustado</i> mucho las distintas actividades que hemos realizado en el campamento...” (t. 18, l. 3-4).	...han gustado...
2. “Les escribo este correo electrónico para contarles un poco sobre como soy y para que me <i>reconozcais</i> quien soy yo...” (t. 81, l. 2-3).	...han gustado...
3. “Luego él <i>vas</i> estar con un color más amarillo...” (t. 87, l. 10).	...va...

En la primera frase el error se evidencia en el verbo *gustar* del cual haremos una descripción en su apartado correspondiente. En la frase dos reaparece la confusión entre los pronombres vosotros y ustedes.

Se observa que el alumno escribe la estructura de la frase empleando el

pronombre *les*, como si se tratara de ustedes, 'Les escribo', 'contarles' y luego sigue el razonamiento y emplea 'reconozcais', como si se tratara de vosotros, produciendo confusión entre el uso de los pronombres ustedes y vosotros. En la frase número tres encontramos otro error intralingüístico, pues se observa que, aunque el pronombre personal esté explícito en la frase, 'él vas', el alumno no realiza la concordancia del verbo adecuadamente, por desconocimiento de la estructura de la lengua española.

En los ejemplos del cuadro siguiente se evidencia la situación invertida: los alumnos emplean la 3ª persona, correspondiente a usted y a ustedes, por la 2ª:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. "Así que puedes venir y ya no <i>tiene</i> que buscar otro piso" (t. 02, l. 9-10).	...tienes...
2. "Y para que no os confundáis y para que me <i>reconozcan</i> ..." (t. 80, l. 6)	...reconozcáis...
3. "Tienes que poner agua fría en su vasilla, también tres veces al día (siempre que tu vas a poner la comida, <i>ponga</i> el agua también)" (t. 105, l. 4-5).	...pon...

En la frase 1, el alumno conjuga la forma verbal 'puedes' refiriéndose, obviamente a la persona tú, sin embargo conjuga la forma verbal 'tiene' para referirse a la misma persona: no emplea la desinencia *-es* para referirse a *tú*, sujeto de la oración, cometiendo error de concordancia. En la frase 2, el alumno se refiere a vosotros, a través de la conjugación 'confundáis' y luego, refiriéndose a la misma persona, emplea 'conozcan'. El error radica en que el alumno no ha decidido el pronombre, si de segunda del plural o tercera del plural para tratar a sus interlocutores.

Esta situación es muy frecuente en los textos de alumnos brasileños, porque, como se sabe, en el español americano se suele emplear el pronombre *ustedes* para referirse a la tercera persona del plural, mientras que en el español peninsular, el pronombre más habitual en esta situación es vosotros. Así, el alumno se confunde al emplear los dos pronombres, ya que para la misma situación se utilizan diferentes pronombres, según la zona geográfica.

En la frase 3, el error radica en la forma imperativa. Por el contexto, como por ejemplo en la forma verbal *tienes* o *tu vas a poner*, se nota que el sujeto a que se refiere el alumno es de segunda persona del singular, sin embargo, vemos que la forma imperativa 'ponga' no concuerda con el pronombre tú. Lo que muestra la dificultad del

alumno en el uso del modo imperativo.

8.1.2. Concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1ª persona del plural

Los errores que veremos a continuación, evidencian la presencia de la lengua portuguesa:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. "...aún sentíamos como si <i>estuviera</i> en aquella época de los reyes de Europa" (t. 45, l. 8-9).	...estuviéramos...
2. "...entonces nosotros 2, los chicos italianos y la chica de Hungría <i>ha aquillado</i> un piso" (t. 121, l. 7-8).	...hemos alquilado...

Los errores presentados en el cuadro anterior parecen no tener mucha importancia cuantitativa, sin embargo, si nos remitimos al nivel intermedio, la falta de concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1ª persona del plural es una constante en la interlengua de los alumnos también en el nivel superior. Como hemos señalado en el nivel anterior, la presencia del pronombre *a gente*, en sustitución del pronombre nós (nosotros) es muy empleado en las estructuras informales, principalmente en el portugués de Brasil.

A este respecto, Cuesta y Mendes da Luz (1971: 163) afirman que:

"El pronombre personal de primera persona del plural, *nós* (nosotros) es sustituido (sobre todo en su forma connotada 'con nosotros', excesivamente erudita) por la expresión impersonal *a gente* 'la gente', que, de designar un número indefinido de personas, pasa a denominar al reducido círculo que rodea o con quien convive al hablante [...]. Es más, refiriéndose a sí mismo el portugués emplea muchas veces por delicadeza psicológica la expresión *a gente*".

En la frase 1 del cuadro precedente, el alumno emplea la conjugación verbal 'sentíamos' haciendo referencia a la primera persona del plural, sin embargo, no sigue la concordancia y emplea la forma verbal 'estuviera', de la tercera persona de singular, como si estuviera implícita la presencia del pronombre portugués *a gente*, que según señalamos anteriormente, lleva el verbo en la 3ª persona del singular. Mientras que en la segunda frase, el empleo del pretérito perfecto compuesto en la 3ª persona del singular no aclara si la intención del alumno es concordar este pretérito con 'chica de Hungría' o con 'nosotros 2', los chicos italianos y la chica de Hungría'.

Sin embargo, vemos en la oración que el sujeto se compone de varias personas y, en este caso, según apunta Alarcos Llorach (1994: 269), “el plural exigido en el verbo adopta la persona más caracterizada: si está incluido el hablante, se emplea la primera persona”. Lo mismo reafirma Martínez (1999: 2763): “si uno de los coordinados que forman un sujeto múltiple posee rasgos de primera persona, son estos los que se manifiestan en la flexión verbal”. La misma concordancia ocurre en el portugués cuando el verbo tiene más de un sujeto, como explica Cunha y Cintra (2005: 494): “O verbo que tem mais de um sujeito (SUJEITO COMPOSTO) vai para o plural e, quanto à pessoa, irá: a) para a 1ª pessoa do plural, se entre os sujeitos figurar um da 1ª pessoa” y ejemplifican con las siguientes oraciones:

Só eu e Florêncio ficamos calados, à margem.

(Ciro dos Anjos, DR, 39.)

Tu por um lado e eu por outro o acautelaremos das horas más.

(Aquilino Ribeiro, V, 415.)”

Como vemos en la frase 2, el verbo deberá concordar con la primera persona de plural, puesto que se halla explícito el pronombre como sujeto de primera persona 'nosotros'.

8.1.3. Empleo de la conjugación verbal de la 3ª persona en sustitución de la 1ª persona del singular

Los ejemplos en el cuadro siguiente muestran casos curiosos en los que los alumnos confunden la conjugación verbal de la 3ª persona con la 1ª persona:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “... <i>tuvo</i> [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] una gran oportunidad de conocer una ciudad muy bonita” (t. 45, l. 1-2).	... <i>tuve</i> ...
2. “Certo día <i>hizo</i> [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] un viaje a un lugar muy interesante llamado lajedo de Soledad...” (t. 46, l. 1).	... <i>hice</i> ...
3. “Era todavía una niña, cuando me <i>fue</i> [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] con mi	... <i>fui</i> ...

familia a una finca...” (t. 53, l. 1).	
4. “Yo <i>ha llegado</i> en Salamanca en 17/08/2008, en los primeros días yo <i>ha dormidos</i> en lo Misol hostel” (t. 121, l. 5-6).	...he llegado... ...he dormido...
5. “En este hostel yo <i>ha conocido</i> dos chicos italianos...” (t. 121, l. 6).	...he conocido...
6. “Estoy entusiasmado con esta oportunidad porque es un tema diferente dos que <i>ha estudiado</i> [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] en Brasil...” (t. 125, l. 17-18).	...he estudiado...

Los errores señalados en las frases precedentes expresan las dificultades respecto a la conjugación de los verbos en español, especialmente en lo que se refiere a la conjugación del verbo haber en el pretérito perfecto compuesto: los alumnos emplean la forma 'ha', para referirse a la primera persona del singular, como por ejemplo en las frases 4, 5 y 6. Por otro lado, las frases 1, 2 y 3 evidencian las dificultades en la conjugación de los verbos irregulares del pretérito perfecto simple.

8.1.4. Confusión entre la 3ª persona del singular y la 3ª del plural

Los errores que presentamos a continuación, reiteran las dificultades que tienen los alumnos respecto a la ubicación del sujeto de la oración, ocasionando errores de concordancia:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “Las instalaciones del campamento <i>cumplía</i> con todo lo que habían prometido y <i>tenía</i> buenas condiciones...” (t. 09, l. 7-8).	...cumplían... ...tenían...
2. “El personal que trabajaba en el campamento en general <i>eran</i> buenas y <i>cumplían</i> con sus obligaciones” (t. 09, l. 9-10).	...era... ...cumplía...
3. “Me <i>ha encantado</i> todas las instalaciones y no en los pasillos” (t. 15, l. 4-5).	...han encantado...
4. “Todo el personal administrativo me <i>ha parecido</i> un poco mal educado, ya que nunca nos <i>han recibido</i> con amabilidad y	...ha recibido...

<i>han discutido</i> com muchos compañeros sin razón alguna...” (t. 15, l. 5-7).	...ha discutido...
5. “Por último me <i>ha impactado</i> mucho todos los recursos tecnológicos utilizados en las clases” (t. 15, l. 10-11).	...han impactado...
6. “En enero de 2008 yo he hecho una viaje para la ciudad de São Paulo, pues allá <i>vivi</i> muitos amigos mio y también parte de mi familia” (t. 33, l. 1-2).	...viven...
7. “Cuando <i>terminó</i> las competiciones, mi equipo fue campeón...” (t. 34, l. 10).	...terminaron...
8. “Fue cuando algunos amigos me <i>invitó</i> a...” (t. 48, l. 5).	...invitaron...
9. “...y programas sino ninguna cultura que no <i>contribuí</i> para nuestro crecimiento” (t. 57, l. 5-6).	...contribuyen...

En las fases 1, 8 y 9 los alumnos no concuerdan el sujeto, que se refiere a la tercera persona de plural, con el verbo correspondiente. En estas situaciones se puede observar que el alumno confunde en el sujeto de la oración. Así ocurre en la frase 1: en ella, el sujeto es 'las instalaciones', sin embargo, la cercanía del sustantivo 'campamento' con el verbo determinó que el alumno concuerde el verbo con este sustantivo, conjugando el verbo en tercera persona de singular. Esto se confirma cuando vemos que el verbo 'tenía' está también en tercera persona, en vez de 'tenían', como si concordara con 'campamento'.

De igual modo, la confusión con el sujeto ocurre en la frase 8: en ella, alumno concuerda el verbo con la primera persona representada por el pronombre 'me', en vez de concordarlo con 'algunos amigos', que es el sujeto. Lo mismo ocurre con la frase 9: en esta oración, lo que no contribuye al 'crecimiento' son los programas y no la 'cultura', que parece ser el sujeto elegido por el alumno y lo concuerda con el verbo *contribuir*, produciendo, una vez más, error de concordancia.

Por su parte, las frases 2 y 4 muestran errores de concordancia *ad sensum*⁸⁷ de sustantivos colectivos. En la frase 2, el alumno concuerda, adecuadamente, el sujeto *el personal* con el verbo *trabajar* (trabajaba), tercera persona del singular, pero siguiendo la oración, vemos que conjuga los verbos *ser* y *cumplir* en tercera persona de plural,

⁸⁷ La concordancia *ad sensum* es la concordancia según el sentido, como señalamos en el apartado 5.1.5.

como si se tratase de un sujeto plural, probablemente haciendo referencia a un conjunto de personas, de gente. Lo mismo ocurre en la frase 4, el alumno concuerda el sujeto *todo el personal administrativo* con el pretérito perfecto compuesto *ha parecido*, pero siguiendo la oración, vemos que el alumno se equivoca conjugando el mismo sujeto con las formas verbales *han recibido* y *han discutido*.

Estos errores ocurren, según señala Martínez (1999: 2767), porque:

“El hablante trata de realizar una predicación de una cantidad colectiva que se remite a su referente (un ente plural), antes de que llegue a expresarse el predicado verbal, el cual posteriormente (una vez formuladas las unidades incrustadas como incisos) hace referencia morfológica a la pluralidad representada, en lugar de reanudar la relación con el inicial sustantivo singular”.

Además, en las frases 2 y 4, el alejamiento entre el sujeto y el verbo produce en el que escribe o habla, olvido o debilitamiento de la claridad de la forma gramatical empleada en el primer elemento, en tanto que permanece claro su sentido (Gili Gaya, 1943: 31-32).

Otros ejemplos de falta de concordancia se evidencian en las oraciones 3, 5, 6 y 7. Estos errores de concordancia ocurren en situaciones en las que el verbo se encuentra antes del sujeto, como en la frase 3: en ella, el alumno pone un sujeto falso a *me*, pues el verdadero sujeto de la frase es el sintagma nominal *todas las instalaciones*. Lo mismo ocurre con la frase 5, pues el sujeto es *todos los recursos tecnológicos utilizados en clases* y no el pronombre *me*, como ha conjugado el alumno, al intentar concordar con el pretérito perfecto compuesto *ha impactado*.

Las oraciones 6 y 7 tienen cierta semejanza entre sí, pues los verbos se anteponen a sus respectivos sujetos. En la frase 6, el alumno no efectúa la concordancia del verbo *vivir* adecuadamente, pues su sujeto es *muchos amigos míos y también parte de mi familia*, por tanto, la forma correcta es *viven*. El mismo error se evidencia en la frase 7. En ella, el sujeto es el sintagma nominal *las competiciones*, entonces, la conjugación correcta del verbo es *terminaron* y no *terminó*.

Todos estos errores resultan frecuentes también en la lengua materna de los alumnos, pues los mismos están acostumbrados a las estructura sujeto + predicado, pronombre + verbo, sustantivo + adjetivo, etc., y cuando ocurre algún cambio en la estructura, los alumnos se equivocan y cometen muchos errores como los analizados en este apartado.

8.1.5. Otros paradigmas

a) Construcción pronominal reflexiva

En los textos de los alumnos del nivel superior, hemos reconocido situaciones de uso de los pronombres reflexivos que consideramos de interés. Nos referimos a las diferentes matices semánticas del verbo *quedar* y su forma pronominal *quedarse*. Teniendo en cuentas estas diferencias, los alumnos, como veremos en los siguientes ejemplos, emplean el verbo *quedarse* en vez de *quedar*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “De igual modo <i>me quedé</i> admirado con la belleza de las fachadas...” (t. 37, l. 5-6).	...quedé...
2. “...el sitio <i>se quedaba</i> en un pueblecito muy cerca de la ciudad...” (t. 53, l. 2).	...quedaba...
3. “Muchas personas miran el mundo por medio de la tele y, conocen la cultura de otros países, conocen personas diferentes <i>se quedan</i> actualizados con el mundo todo...” (t. 72, l. 1-2).	...quedan...

El empleo equivocado del verbo *quedar* o *quedarse* es una constante en la interlengua de los alumnos brasileños. Como hemos señalado en el nivel intermedio, esto se debe a que en portugués el verbo correspondiente a las dos formas españolas es *ficar* y se emplea con los dos sentidos que posee el verbo *quedar* y su forma pronominal.

A este respecto, Aguirre (2007: 47)⁸⁸ señala que el verbo *quedar* se utiliza para:

- a) las citas;
- b) como sinónimo de acordar;
- c) para señalar el resultado de una acción o situación;
- d) para señalar algo que nos sobra después de haber realizado una acción, o

⁸⁸ Veáse http://www.pycrevista.com/numAnt/num8/17_GRAMATICA.pdf.

- también lo que tenemos aún en un determinado momento del proceso;
- e) en situaciones relacionadas con el tiempo, señala el tiempo que falta para llegar a un destino o para que termine una acción.

Por otro lado, el verbo *quedarse* se usa:

- a) como sinónimo de permanecer;
- b) para señalar un cambio de situación.

Como hemos apuntado anteriormente, la forma reflexiva tiene sentido de permanencia, lo que no se observa en el contexto de las frases señaladas en el cuadro de ejemplos.

8.2. EMPLEO DEL PRONOMBRE PERSONAL YO

En el corpus de la investigación, el uso del pronombre personal de primera persona *yo*, como sujeto en las conjugaciones, ha sido excesivo, principalmente en situaciones en las que el uso de este pronombre resulta innecesario:

Escritura de los alumnos
“...yo paré mi curso para venir a España y voy a quedarme aquí hasta febrero cuando volver al Brasil yo tengo más un año hasta terminar mis estudios” (t. 109, l. 3-4).
“Mi universidad tienes convenio con la de Salamanca, aquí voy estudiar bellas artes y algunas asignaturas yo voy aprovechar en Brasil” (t. 121, l. 3-4).
“...en Brasil yo estudié 2 semestres, pero yo pienso que mi español no es bueno” (t. 121, l. 11-12).
“Yo me llamo Henrique, soy brasileño y yo he venido a Salamanca para estudiar en la USAL” (t. 129, l. 6-7).
“En Brasil yo estaba estudiando derecho, tenía solamente un año mas de estudios para graduarme, pero yo he decidido empezar el curso de ciencias políticas...” (t. 147, l. 7-8).
“Yo he venido a Salamanca a causa de mis estudios académicos. Yo soy estudiante de literatura y lingüística en la universidad de Zúrich...” (t. 157, l. 6-7).

Como se puede apreciar en los ejmplos señalados, el empleo del pronombre *yo*

como sujeto en las oraciones resulta innecesario, pues el morfema de persona incluido en el verbo distingue el sujeto gramatical. De acuerdo con Alarcos Llorach (1994: 73), “es frecuente la aparición de un personal en esa función de sujeto explícito, y no solo en los casos de coincidencia fónica de las formas verbales, ni en el caso de la tercera. También pueden aparecer *yo* y *tú*, aunque su referencia personal es evidente e inequívoca en cada acto de habla”.

En este sentido, Hernández Alonso (1984: 580) clasifica los pronombres personales como ‘pronombres verbales’, pues responden a la categoría de persona, como el verbo y afirma que su empleo en las frases como sujeto es dispensable, dado que:

“La flexión verbal en español ha conservado de manera muy clara las diferencias desinenciales-personales, el pronombre sujeto podrá omitirse normalmente. Sin embargo, será necesaria su presencia ante el verbo en algunos casos, preferentemente como signo diacrítico o como enfático. En el primer caso aparece el pronombre para evitar el equívoco, para diferenciar el género, sobre todo en plural, y para contraponer diferentes personas (ejemplo: *yo* ya te he dado mi opinión; ahora *tú* sabrás lo que haces). Con el valor enfático es el uso más frecuente de estos pronombres, tanto para resaltar el interés de una persona como en la elipsis verbal por zeugma (ejemplo: *Tú* has tenido toda la culpa. ¿*Yo*?). Aparece también en la frase atributiva que lleva el atributo ante el verbo y el sujeto pospuesto (ejemplo: El estado soy *yo*)”.

Por tanto, se considera innecesario el empleo de *yo* y los demás pronombres sujetos, ya que se sobrentienden fácil y claramente, además las flexiones del verbo lo indican con toda precisión (Sarmiento, 1997: 150)⁸⁹. La aparición de los sustantivos personales en casos de redundancia, tiene marcado carácter enfático y expresivo, y trata de contraponer la persona aludida a las otras (Alarcos Llorach, 1994: 73), como vemos en las siguientes oraciones:

1. *Eso me dijo, y yo le quité la tranca y él se marchó.*
2. *A su hermana le contrariaba la actitud de Azarías, porque ella aspiraba a que los muchachos se ilustrasen.*
3. *Y eso puede ser, vosotros lo estáis viendo, pero la culpa no la tienen ellos.*
4. *Digo [...] que tú habrás de atender al portón, como antaño.*

En Brasil, en el habla coloquial, suele emplearse con bastante frecuencia los

⁸⁹ Sarmiento (1997: 150) añade que el empleo del pronombre *yo* “suele darse entre los malos traductores del inglés, del francés o del alemán, que tienden a abusar innecesariamente del uso del pronombre sujeto. Y que “el uso normal dicta prescindir de todos los pronombres sujeto para agilizar la frase.

pronombres personales. El uso exagerado del pronombre *yo*, como vemos en el cuadro, evidencia la influencia del portugués.

8.3. EMPLEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES: LOS SUJETOS COORDINADOS

El empleo del pronombre *yo* faltando al orden de cortesía, también ha sido un error constante en el nivel superior:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“ <i>Yo y los niños</i> estamos bien pero como te darás cuenta...” (t. 05, l. 2).	...los niños y yo...
“Esta carta es para comunicarle que <i>yo y mi familia</i> ...” (t. 07, l. 2).	...mi familia y yo...
“ <i>Yo y mis compañeros</i> ...” (t. 34, l. 2).	...mis compañeros y yo...
“En este periodo <i>yo y mis colegas de clase</i> fuimos a la ciudad de João Pessoa...” (t. 35, l. 1).	...mis colegas de clase y yo...
“El año pasado <i>yo y mi hermano</i> hicimos un viaje a una pequeña ciudad...” (t. 36, l. 1).	...mi hermano y yo...
“... <i>yo y mis hermanas</i> nadábamos en él todos los días hasta que nos quedabamos sin aire” (t. 49, l. 7-8).	...mis hermanas y yo...
“...pero ahora quedamos solo <i>yo y la brasileña</i> ” (t. 126, l. 3).	...la brasileña y yo...

Como hemos señalado en el nivel intermedio, en español, el anteponer los pronombres *él* y *tú* a *yo* denota elegancia y educación. Lo mismo ocurre en portugués, así, cuando el sujeto compuesto está en primera persona del singular es buena norma de civilidad emplearlo en último lugar (Cunha y Cintra, 2005: 289). Sin embargo, los alumnos brasileños, por interferencia de su idioma, no han seguido la norma, aunque esto no haya interferido en la comunicación.

8.4. VERBOS CON IRREGULARIDADES EN LA RAÍZ

Los verbos irregulares son los que en su conjugación alteran su lexema, su terminación o ambas cosas a la vez, si los comparamos con los ejemplos o modelos de

la conjugación regular a la que pertenecen. Las alteraciones pueden ser: vocálicas, consonánticas o mixtas. Según Rubio Moraiz (1990: 41), se pueden señalar tres grupos de tiempos con las mismas irregularidades:

- a) Si es irregular en el presente de indicativo, también lo será en el presente de subjuntivo e imperativo. Como por ejemplo, el presente del indicativo de **pedir** es **pido** y tienen la misma irregularidad los de otros presentes: **pida** (presente de subjuntivo) y **pide** (imperativo).
- b) Si es irregular el pretérito perfecto simple, también lo es el pretérito imperfecto y el futuro del subjuntivo. Como por ejemplo, el pretérito perfecto simple de **tener** es **tuve**. La misma irregularidad presenta el imperfecto de subjuntivo: **tuviera** o **tuviese**.
- c) Si es irregular el futuro del indicativo, también lo es el condicional simple. Como por ejemplo, el futuro de **poner** es **pondré**. La misma irregularidad presenta el condicional simple: **pondría**.

En cuanto a la irregularidad vocálica, se produce el fenómeno de la diptongación de las vocales *e* y *o*. Pensado (1999: 4470), respecto a este punto, señala que:

“La diptongación de /e/, /o/ tónicas precedentes de /e/, /o/ breve del latín es el único caso de alternancia morfofonológica de origen principalmente patrimonial que tiene un alto rendimiento en la morfofonología del español, tanto en la flexión verbal como en la derivación. Las vocales /e/, /o/, breves del latín, abiertas en latín vulgar, diptongaron en posición tónica. La diptongación, que eliminó las vocales abiertas tónicas, unida la confusión generalizada de timbres en posición átona, modificó el sistema vocálico del romance primitivo creando el sistema actual de tres grados de abertura. Debido a este cambio en el sistema, la diptongación fue un proceso opaco desde su cumplimiento: contrastaban formas diferentes en el mismo contexto fonético (cuerno/horno; tieso/peso). A la gran cantidad de casos en que el fenómeno se daba en el cuerpo patrimonial de la lengua han venido a sumarse los cultismos en los que, naturalmente, no aparece la diptongación. Cuando esto sucede en posición átona, se reproducen las condiciones morfológicas de la alternancia original. Dado lo frecuente de los cultismos derivados por medio de sufijos tónicos, el resultado final es un aumento del rendimiento de la alternancia”.

Los errores encontrados en nuestro corpus atañen a:

8.4.1. Omisión del diptongo *ie*

Los ejemplos que presentamos a continuación, se refieren a la irregularidad

vocálica. En ellos, los alumnos omiten el diptongo *ie* necesario en la conjugación de los verbos:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...la tele es compuesta su mayor parte de cosas buenas y positivas que por veces mejora y <i>acrescenta</i> la vida de nuestro pueblo” (t. 69, l. 8-9).	...acrecienta...
“ <i>Encenda</i> el fogón” (t. 91, l. 4).	... encienda...
“En Brasil yo trabajo como productor de televisión entonces yo <i>quero</i> llevar para Brasil alguna idéia de la televisión española” (t. 121, l. 14-15).	...quiero...
“Así que <i>entendo</i> que para conseguir hacer un buen curso, aumentar los conocimientos, la cultura y la experiencia, necesitamos aprender...” (t. 128, l. 12-13).	...entiendo...

Los verbos que se presentan en el cuadro precedente: *acrecentar*, *encender*, *querer* y *entender*, diptongan la vocal *e* del lexema en *ie*. Como apuntamos anteriormente, muchos verbos españoles sufren una alteración en la última vocal de la raíz cuando ésta recibe el acento tónico. En la mayor parte de los casos, la vocal afectada se transforma en diptongo bajo el peso del acento. Cuando esto ocurre, las vocales diptongan de la siguiente manera: *-e/ie*; *-o/ue*; *-i/ie*. La irregularidad se debe a que la *e* y la *o* breves tónicas latinas diptongan en español (Seco, 1979: 164).

Así, en los verbos con /e/ en la sílaba anterior al sufijo del infinitivo la aparición de diptongación afecta a las formas 1ª, 2ª y 3ª personas de singular y 3ª de plural del presente del indicativo y de subjuntivo, 2ª persona del imperativo (Pensado, 1999: 4470).

Estos errores siempre provocan confusión en los alumnos brasileños, porque en su lengua materna no existe la forma diptongada. Este aspecto lleva a cometer errores interlingüísticos.

8.4.2. Sobregeneralización del diptongo *ie*

Hemos encontrado los siguientes ejemplos de sobregeneralización del diptongo *ie*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Cuando llegamos, <i>empiezo</i> una lluvia muy grande...” (t. 34, l. 6).	...empezó...
“Estoy muy curiosa con ganas de aprender todo sobre la cultura española, <i>empiezando</i> por el idioma” (t. 73, l. 10-11).	...empezando...
“ <i>Espiero</i> asiosamente por una respuesta positiva...” (t. 110, l. 17).	...espero...
“No estoy trabajando pero me gustaria mucho <i>empiezar</i> a trabajar” (t. 123, l. 10).	...empezar...
“...pero este es más difícil que nosotros brasileños <i>piensamos</i> ” (t. 129, l. 13-14).	...pensamos...
“Me gustaria estudiar español porque mismo que ya <i>compriendo</i> bien...” (t. 132, l. 12).	...comprendo...
“Espero ser acepto en la escuela y <i>empiezar</i> los estudios luego” (t. 139, l. 21).	...empezar...
“...yo se que la mejor manera de <i>apriender</i> la lengua es vivindo y conviviendo con las personas...” (t. 144, l. 7-8).	...aprender...
“...seis meses no es mucho tiempo para <i>apriender</i> todo...” (t. 144, l. 12).	...aprender...
“Ahora soy solamente una estudiante y vine a España sólo para estudiar, pero hay que se <i>piensar</i> en el futuro, por eso estoy aqui” (t. 155, l. 5-6).	...pensar...

Estos errores evidencian que los alumnos desconocen totalmente las reglas de diptongación en la lengua española. Como vemos en el cuadro, los alumnos diptongan los verbos empleando *ie* de forma sobregeneralizada. Incluso en las formas impersonales como *empiezando*, *empiezar*, *apriender* y *piensar*. Estos errores muestran que en el nivel superior, los alumnos todavía no han asimilado las reglas de diptongación de la lengua española.

8.4.3. Cambio de la vocal *e* por *i*

Otro ejemplo de irregularidad vocálica en la raíz concierne al cambio de la vocal *e* por *i*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “Todo este lio nos <i>servió</i> de lección...” (t. 32, l. 12).	... sirvió...
2. “A veces la tele, también <i>impede</i> que el niño haga sus tareas de casa...” (t. 62, l. 9).	... impide...
3. “Así nosotros nos quedamos amigos y <i>eligimos</i> venir juntos...” (t. 133, l. 10-11).	... elegimos...

Las irregularidades vocálicas, como hemos señalado anteriormente, afectan a la vocal tónica de la raíz y, según la naturaleza de dicha vocal, pueden ser de orden palatal, o de orden velar, donde se especifica la alternancia fonológica, la amplitud y el conjunto de formas flexivas del paradigma afectadas por la irregularidad de que se trate (Alcoba, 1999: 4959). En cuanto a la irregularidad que produce el cambio de la vocal *e* por *i*, ocurre cuando los verbos de la conjugación en *-ir* que tienen /e/ en la sílaba anterior a la vocal del infinitivo presentan una alternancia /e/ - /i/ en una de dos distribuciones, según Pensado (1999: 4473):

1. En las personas del presente del indicativo con acento en la raíz, en el presente del subjuntivo y en la tercera persona del pretérito perfecto simple: *ceñir/ciño*, *competir/compito*, *derretir/derrito*, *servir/sirvo*, *impedir/impido*, *elegir*, *elijo*, etc.
2. En otro grupo de verbos las formas tónicas del presente tienen /je/, pero aparece /i/ en la tercera persona del pretérito perfecto simple y en la 1ª y 2ª personas del plural del subjuntivo: *advertir/advirtió*, *advirtamos*, *arrepentir/arrepintió*, *herir/hirió*, etc.

En los ejemplos, no se efectúa el cambio de la vocal *e/ i*, de la conjugación verbal *servió*, necesario en la conjugación de la tercera persona de singular del pretérito perfecto simple. Este equívoco ocurre con la conjugación verbal *impede*. En este caso, las personas del presente del indicativo con acento en la raíz, sufren obligatoriamente cambio de la vocal *e/i*, según las reglas gramaticales del español. En la frase 3, vemos que el alumno sobregeneraliza la regla y cambia la *e* por *i*, *eligimos* en la primera persona del plural, cometiendo error, puesto que la irregularidad ocurre en las tres personas del singular y en la tercera del plural, como hemos visto en las reglas

anteriores.

8.4.4. Omisión del diptongo *ue*

A continuación, reseñamos otros ejemplos de errores vocálicos en el cambio de la vocal *o* por el diptongo *ue*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...se <i>conta</i> los programas que tiene un contenido interesante, que despierte nuestra atención” (t. 70, l. 2-3).	... cuentan...
“...porque los vuelos internacionales que salen de Rio de Janeiro <i>solen</i> tener un pequeño retraso...” (t. 73, l. 4-5).	... suelen...
“Consejos: <i>Revolvélo</i> de tiempo en tiempo...” (t. 95, l. 18).	... revuélvelo...
“...por eso les rogo urgencia en que la <i>encontrem</i> pues mañana por la mañana voy a Salamanca...” (t. 115, l. 6-7).	... encuentren...
“Soy licenciado en fisioterapia y actualmente <i>encontrome</i> como profesor de la asignatura neurofisioterapia...” (t. 120, l. 3-4).	... me encuentro...

La diptongación /o/ - /we/ es una de las más frecuentes y afecta a las tres conjugaciones, sobre todo a la primera (Barbero y San Vicente, 2006: 237). La diptongación de /o/ breve del latín clásico dio lugar a una alternancia entre /we/ en posición tónica y /o/ en posición átona similar a la de /e/ - /je/. Aparece diptongación en la flexión verbal en las mismas formas que para /e/: *acostar/acuesto*, *apostar/apuesto*, *cozer/cuezo*, etc. Otras formas que pueden mostrar diptongación son los participios fuertes: *poner/puesto*, *morir/muerto* (Pensado, 1999: 4472). En español, la vocal /o/ de la raíz del presente diptongan en que en las personas en que es tónica, es decir, en todas, excepto en la primera persona y en la segunda de plurales.

De acuerdo con lo expuesto, podemos afirmar que las formas verbales *conta*, *solen*, *revolvélo*, *rogo*, *encontrem* y *encontrome* utilizadas en los ejemplos, se encuadran en la regla y, por tanto, deberían presentarse diptongadas. Sin embargo, los alumnos han omitido la diptongación y han conjugado las formas a partir de la estructura de su lengua materna, cometiendo errores interlingüísticos. Esto ocurre porque, como ya hemos apuntado, las formas diptongadas no existen en la lengua portuguesa (Duarte,

1999: 50).

8.4.5. Sobregeneralización del diptongo *ue*

En las frases citadas a continuación, se observa el empleo sobregeneralizado del diptongo *ue*

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. "...teníamos horarios rígidos para despertarnos y <i>acuestarnos</i> y la adaptación al clima fue lo mas difícil para mí..." (t. 24, l. 6-7).	...acostarnos...
2. "Si pudiera <i>vuelvería</i> el prójimo año, pero en verano, pues seguramente estaría más a gusto" (t. 24, l. 13-14).	... volvería...
3. "...y luego a pos el almuerzo <i>vuelvemos</i> para casa" (t. 42, l. 6-7).	... volvimos...
4. "...a partir de una e media de la tarde tendríamos que <i>vuelver</i> a la habitación del hotel para huir de los efectos del sol" (t. 54, l. 10-11).	... volver...
5. "Y solo <i>vuelvíamos</i> a salir después de las 8h de la tarde" (t. 54, l. 11-12).	... volvíamos...
6. "...allí encontrarás a mí" (t. 104, l. 8).	... encontrarás...
7. "Ahora, quiero concluir el máster para <i>vuelver</i> al Brasil" (t.119, l. 18-19).	... volver...
8. "Es una lengua difícil y con muchas reglas que hacen con que nosotros nos <i>esfuercamos</i> más que inglés, por ejemplo" (t. 126, l. 15-16).	... esforcemos...

En las frases del cuadro, las formas verbales no obedecen a las reglas del empleo del diptongo *ue*, como por ejemplo, en las frases 1, 4 y 7, cuyos verbos se encuentran en infinitivo, por lo tanto, no poseen diptongo. Por otro lado, en las frases 3, 5 y 8, los alumnos emplean la forma diptongada de la conjugación de primera persona del plural, cometiendo equivocación, porque para esta persona no se emplea ningún tipo de diptongo. Otros errores se evidencian en las frases 2 y 6, puesto que, en los tiempos que se encuentran estos verbos, no se realiza la diptongación.

8.4.6. Casos particulares

Los casos particulares que veremos a continuación se refieren a la

irregularidad consonántica. Aunque en número reducido, estos errores persisten en la interlengua de los alumnos del nivel superior:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“La musica y los artistas en la calle, <i>contribuen</i> para su belleza” (t. 54, l. 3-4).	...contribuyen...
“Hay una programación muy focada en telenovelas y en programas de auditorio que en verdad no contribuen...” (t. 71, l. 2-3).	...contribuyen...

Como vemos en el cuadro, los alumnos no efectúan la irregularidad que corresponde al verbo *contribuir* y lo conjugan como en su lengua materna. Así, cometen errores interlingüísticos. El verbo *contribuir*, que aparece en los dos ejemplos, posee la irregularidad de cambio de la vocal *i* por *y* delante de las vocales *a*, *e*, *o*; en el caso del presente del indicativo se produce cambio en todas las personas excepto en la primera y en la segunda plurales (Barbero y San Vicente, 2006: 238).

Esta irregularidad afecta a algunos verbos terminados en *-er/ir* y a todos los verbos acabados en *-uir*, como por ejemplo: *atribuir*, *concluir*, *constituir*, *destituir*, *fluir*, *huir*⁹⁰, etc.

En el siguiente cuadro, vemos que los alumnos conjugan algunos verbos sin efectuar los cambios ortográficos. Podemos señalar que numerosos verbos presentan errores ortográficos: *querer*, *reconocer*, *mezclar*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...yo y mi hermano que no se callaba porque mi papá no <i>quizo</i> colocar el juego de damas...” (t. 44, l. 8-9).	...quiso...
“Para que me <i>reconoscais</i> voy describir mi aspecto físico...” (t. 76, l. 7).	...reconozcáis...
“Después pica 3 (tres) ajos, pon sal y perejil y <i>mescla</i> con el pollo cortado...”	...mezcla...

⁹⁰ Alarcos Llorach (1994: 178) señala que “aunque en verbos como *huir*, *construir*, *concluir* (y además acabados en *-huir*) se suele considerar la alternancia *u-uy* como irregularidad por «interposición de consonante», parece más simple postular en el verbo *huir* una raíz /uy/ que se modifica por motivos de combinación fonológica. El fonema final de la raíz /y/ se conserva delante de las terminaciones que carecen de /i/ silábica inicial: así en *huy-o*, *huy-es*, *huy-a*, *huy-amos*; pero ese fonema absorbe la /i/ semiconsonante inicial de las otras terminaciones, como en *huyó*, *huyeras*, *huyendo* (en lugar de *huy-ió*, *huy-ieras*, *huy-iendo*); finalmente, la consonante palatal /y/ queda fundida en la /i/ silábica que comienza la terminación en *huimos*, *huís*, *huía*, *huisteis*, *huirá* (por *huy-imos*, *huy-ís*, *huy-ía*, *huy-iesteis*, *huy-irá*)”.

(t. 90, l. 2).	
“Después corte la cebolla y <i>mexcla</i> con aceite en un sartén” (t. 92, l. 4-5).	...mezcla...
“...y <i>mescles</i> bien hasta hervir” (t. 96, l. 11).	...mezcles...
“Puedes servilo <i>mesclado</i> con papas fritas...” (t. 97, l. 10).	...mezclado...

Estos errores ortográficos ocurren por las diferencias gráficas entre los verbos en los idiomas en contraste. En español, por ejemplo, los verbos irregulares *querer*, *reconocer*, *mezclar* cambian de radical en sus conjugaciones. El verbo *querer* cambia su radical y aparece la consonante *s* en todas las personas del pretérito perfecto simple y en perfecto y futuro de subjuntivo.

Por otro lado, el verbo *conocer* presenta la consonante *z* en la primera persona de singular del indicativo, en todas las personas del presente del subjuntivo y en imperativo, en la tercera persona del singular, en primera y tercera personas del plural. El verbo *mezclar*, por su propia estructura de infinitivo, presenta la consonante *z* en todas las personas, tiempos y modos.

Estos cambios en la conjugación irregular también ocurren en los verbos *empezar* y *realizar*, sin embargo, como vemos a continuación, los alumnos brasileños desconocen las irregularidades que sufren los radicales de estos verbos:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“A mi siempre me gusto mucho la lengua española. En el año de 2002, yo <i>empezé</i> a tener contacto...” (t. 138, l. 9-10).	...empecé...
“...en el curso de psicología que ya <i>empezé</i> en la universidad federal de Bahia...” (t. 141, l. 3-4).	...empecé...
“...al mismo tiempo que <i>realizé</i> proyectos científicos y también el curso de idiomas español...” (t. 141, l. 4-5).	...realicé...
“Voy vivir en Salamanca por 6 meses y ja <i>realize</i> uno curso de español...” (t. 144, l. 5).	...realicé...

En español, las formas verbales de los verbos terminados en *-zar*, cambian la *z* por *c* antes de *e*. Teniendo en consideración este punto, las formas verbales encontradas en el cuadro están equivocadas, puesto que los alumnos no han efectuado el cambio de la *z* por *c* en: *empezé* (empecé) y *realizé* (realicé), cometiendo errores intralingüísticos.

8.5. ERRORES EN LOS TIEMPOS VERBALES

8.5.1. Pretérito imperfecto

El pretérito imperfecto señala una acción pasada que no ha acabado cuando se produce otra. O bien, indica que hay una acción pasada que no ha terminado en el momento preciso del que estamos hablando (Borrego Nieto y otros, 2006: 21).

En nuestro corpus los errores se refieren únicamente a las diferencias gráficas existentes entre el pretérito imperfecto del portugués y el español, como vemos a continuación:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “Las personas, muy aburridas, salían de sus coches y <i>hablavan</i> muchas palabrotas” (t. 32, l. 11-12).	...hablaban...
2. “...donde estaba, porque había mucho agua en las calles” (t. 34, l. 7).	... estaba...
3. “... <i>estabamos</i> todos mi papá, mi mamá, yo y mi hermano...” (t. 44, l. 7).	... estábamos...
4. “...hasta que nos <i>quedabamos</i> sin aire” (t. 49, l. 8).	... quedábamos...
5. “...pero por suerte llevaría mi abrigo en la mano que <i>estavamos</i> en pleno invierno” (t. 115, l. 4-5).	... estábamos...
6. “En mi ciudad, en Brasil, hice una graduación en logopedia por cuatro años y <i>estudiava</i> español por dos años” (t. 118, l. 11-12).	...estudiaba...
7. “Me formé en periodismo y <i>trabajava</i> en Brasilia...” (t. 119, l. 13).	... trabajaba...
8. “En Brasil yo <i>trabajava</i> con mi papa y mi hermano” (t. 122, l. 10-11).	... trabajaba...
9. “Mi mamá habla el español muy bien y <i>costumbrava</i> enseñarme cuando yo era un niño” (t. 139, l. 13-14).	...acostumbraba...

Los errores del cuadro anterior aluden a diferencias en las desinencias de los verbos de 1ª conjugación del pretérito imperfecto. Las desinencias del pretérito imperfecto en español se escriben con *-b*, mientras que en portugués se escribe con *-v*, como vemos en el cuadro comparativo:

Español	Portugués
-aba	-ava
-abas	-avas
-aba	-ava
-ábamos	-ávamos
-abais	-avais
-aban	-avam

Asimismo, notamos que los alumnos tampoco han acentuado las formas esdrújulas de las desinencias de las frases 3 y 4. La ausencia de la tilde también ha sido la causa de errores de las desinencias de los verbos de 2ª y 3ª conjugaciones:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“El conductor de nuestro autobús no quiso oír los consejos de las personas que <i>vivian</i> cerca...” (t.32, l. 8-9).	...vivían...
“Yo estaba muy ansioso, pues no <i>conocias</i> la ciudad de Natal...” (t. 34, l. 4).	...conocías...
“...que el coche no <i>tenia</i> como salir del lugar...” (t. 34, l. 6-7)	... tenía...
“...no <i>tenia</i> como los atletas llegar en la hora firmada” (t. 34, l. 8-9).	... tenía...
“...mientras <i>conociamos</i> estos monomientos...” (t. 35, l. 3).	... conocíamos...
“En esta ciudad nosotros encontramos viejos amigos que no <i>viamos</i> mucho tiempo” (t. 36, l. 2-3).	...veíamos...
“Por este motivo es que <i>hacia</i> mucho tiempo...” (t. 41, l. 8-9).	... hacía...
“...no <i>solia</i> ver tantos predios altos” (t. 47, l. 6).	... solía...
“...y <i>hacia</i> mucho tiempo que no venia ella” (t. 48, l. 4).	...hacía...
“Pero <i>hacia</i> tanto, más tanto calor...” (t. 54, l. 10).	...hacía...
“Aquí te dejo la receta que me <i>habias</i> pedido” (t. 98, l. 2).	... habías...
“ <i>Tenia</i> toda mi ropa...” (t. 115, l. 3).	...tenía...

Estos errores ocurren porque los alumnos conjugan los verbos en pretérito imperfecto empleando las desinencias correspondientes a las de su lengua materna, incurriendo en errores interlingüísticos.

8.5.2. Pretérito perfecto simple

El pretérito perfecto simple designa hechos singulares, o al menos hechos que reciben esa interpretación en la conciencia del hablante. Las acciones denotadas presentan una naturaleza puntual y única [generalmente] singular y terminada con un principio y un fin, a pesar de la variedad de matices que el pretérito aporta (Fernández Ramírez, 1986: 263). Este pretérito causa más confusión a los alumnos brasileños y consecuentemente, les induciendo a los errores. En su mayoría, son fallos gráficos, pues los alumnos efectúan adaptaciones gráficas e incluso transfieren directamente las estructuras de su lengua materna a la lengua extranjera.

En las frases presentadas a continuación, los alumnos realizan adaptaciones gráficas para expresarse en la lengua española:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...él <i>peoró</i> , entonces nos marchamos otra vez a su casa” (t. 10, l. 3-4).	... empeoró...
“Cuando <i>engresé</i> en la universidad en el año de 2005...” (t. 45, l. 1).	...ingresé...
“...y ellos me <i>apresentaron</i> una chica de Hungría” (t. 121, l. 6-7).	...presentaron...
“Tengo veintuno años, <i>nascí</i> en el día cuatro de abril de mil novecientos y ochenta e siete” (t. 156, l. 4-5).	...nací...

Como se reconoce en los ejemplos, las adaptaciones se refieren a radicales de los verbos en portugués y desinencias del español: *peoró*, *engresé*, *apresentaron*, *nascí* etc.

Estas desinencias del indefinido en español han sufrido transformaciones a lo largo del tiempo y con ello, cambios significativos. Señalaremos, a continuación, siguiendo a Fernández Ramírez (1986: 193-194), los principales cambios que han determinado las desinencias del actual pretérito perfecto simple:

Las desinencias de los verbos señalados en el corpus⁹¹, pertenecen a lo que Fernández Ramírez clasifica de perfectos débiles. En ellos, la primera conjugación,

⁹¹ A excepción del verbo *nacer* que pertenece a la 2ª conjugación, como veremos en el apartado siguiente.

como *amé* tienen *-é* en la 1ª p. sing. por reducción silábica de *-ā(u)ī* y *-ó* en la 3ª p. sing. procedente de *-āu(i)t*. Las formas *-ai* *-aut* se encuentran ya en inscripciones latinas y perviven todavía como formas arcaicas latinovulgares en textos españoles del siglo XI. En las demás personas se conserva la vocal *ā* latina con el acento tónico de las formas originarias: *amāuīmos* o con *e* de las formas sincopadas, que ya se empleaban en latín. Desapareció, pues, por síncope, la sílaba *-ui-* o *-uē-* en todas esas personas; la última sílaba, constituida por la desinencia latina (*-mus*) o la desinencia con la *s* o *r* del elemento *is* del perfecto (*-s-tī*, *s-tis*, *-r-unt*), se unió directamente al tema verbal en *-ā*.

En la 2ª p. sing. *-stī* se redujo a *-ste*, ampliada a veces con la *-s* desinencial de los otros tiempos: *'vinistes'*; *'entrastes'*. En la 2ª p. pl. *-stis* se convierte en *-stes*, forma única hasta el siglo XVI, pero en primea en el XVII comienza a encontrarse en los textos la terminación *-steis*.

En la 3ª p. pl. *-runt* pasa a *-ron*. La primera p. pl. *amamos* coincide, en esta conjugación, con la 1ª p. pl. del indicativo del presente.

En el cuadro que presentamos a continuación, se emplea el radical del verbo español y las desinencias del portugués:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“ <i>Conocemos</i> muchas playas, sitios históricos y también la cultura baiana” (t. 32, l. 2-3).	...conocimos...
“...salimos a pasear por la ciudad y, <i>conocemos</i> muchos puntos turisticos” (t. 39, l. 1-2).	...conocimos...
“ <i>Conocemos</i> varios lugares bellísimos como la ópera de arame...” (t. 43, l. 5-6).	...conocimos...
“ <i>Conocemos</i> varios puntos turisticos, fuimos a las fiestas, <i>conocemos</i> muchas personas...” (t. 45, l. 3-4).	...conocimos...
“Hicimos un paseo de cavallos por la ciudad y <i>conocemos</i> sítios muy bonitos...” (t. 54, l. 5).	...conocimos...
“ <i>Tuvemos</i> mucha suerte de encontrarnos dos habitaciones individuales...” (t. 125, l. 3-4).	...tuvimos...

Las terminaciones halladas en las frases del cuadro, *-emos* e *-i* pertenecen a desinencias del *pretérito perfeito* del portugués (pretérito perfecto simple en español). Como se observa, los alumnos reconocen los verbos en español, sin embargo, muestran total desconocimiento de las desinencias del pretérito perfecto simple y, en estas

circunstancias, emplean las conjugaciones del portugués.

En español, las desinencias de segunda y tercera conjugación de este pretérito, derivan del perfecto débil de la segunda conjugación latina o se han acomodado a su paradigma, presentan un cuadro similar al descrito en la primera conjugación en cuanto a sus terminaciones, pero con una 1ª p. sin. en *-í*, por reducción de *ī(u)ī*, construcción ya latina; una tercera p. sing. en *-ió*, procedente de *-*īu(i)t* con diptongación y dislocación de acento, y una 3ª p. pl. *-ieron* de *-ī(u)ērunt*. En las formas restantes se produce síncope, como en la I, y la 1ª p. pl. *partimos* coinciden también con la 1ª p. pl. del indicativo de presente en la 3ª conjugación (Fernández Ramírez, 1986: 194).

Asimismo, se evidencian errores de acentuación en la forma conjugada del pretérito perfecto simple del verbo *nacer*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Yo naci en fecha de 24 de marzo de 1983...” (t. 122, l. 6).	... nací...

Estos errores no tienen consecuencia en el habla, sino que son ejemplos de la falta de conocimiento de los alumnos de las desinencias del pretérito español.

8.5.2.1. Sobregeneralización de las desinencias del pretérito perfecto simple

Las frases que transcribimos a continuación, evidencian situaciones de sobregeneralización de las desinencias del tiempo pretérito perfecto simple:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Personalmente <i>fué</i> un congreso muy positivo y rico por todo esto...” (t. 03, l. 13)	... fue...
“...pero con el desarrollo del curso me <i>dí</i> cuenta que era mucho más: diversión, amistad, cultura, etc.” (t. 06, l. 2-3).	...di...
“...fue ahí que no <i>vió</i> que el asfalto estaba roto...” (t. 44, l. 9-10).	... vio...
“Por eso nos <i>dió</i> la oportunidad de conocer...” (t. 55, l. 9).	...dio...
“ <i>Ví</i> en esa maestría una gran	...vi...

oportunidad de mejorar mi vida profesional...” (t. 113, l. 4).	
“Cuando <i>ví</i> el máster en corrupción...” (t. 119, l. 15).	...vi...
“Sempre <i>fuí</i> un bueno alumno” (t. 146, l. 15-16).	...fui...
“...y <i>fuí</i> lo presidente de la junior empresa de mi curso en la universidad” (t. 146, l. 16-17).	...fui...

Los errores en la conjugación de los verbos presentados en el cuadro, muestran casos de sobregeneralización. En ellos, los alumnos emplean las desinencias *-í, -é, -ió* (*fuí, fué, dí, dió, í, vió*) típicas de los verbos regulares del pretérito perfecto simple a los verbos irregulares *ir, dar, ver*, según vemos en las frases. De esta forma, incurren en errores intralingüísticos. Además, estos ejemplos indican que los alumnos tampoco conocen la regla de acentuación española que señala que no se acentúan los monosílabos.

En los ejemplo del próximo cuadro, los alumnos transfieren directamente las conjugaciones de su lengua materna:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Aunque me objetivo era solo perfeccionar mi español, también <i>cresci</i> como persona...” (t. 24, l. 4-5).	...crecí...
“El viaje <i>foi</i> muy divertida y llena de aventuras” (t. 32, l. 1-2).	...fue...
“En este castilo de allá <i>aprendemos</i> varias cosas sobre la historia...” (t. 45, l. 7).	...aprendimos...
“Ahora, vine a Salamanca porque siempre <i>foi</i> un deseo hablar bien español...” (t. 118, l. 12-13).	...fue...
“Me <i>vim</i> a Salamanca para estudiar en la facultad de derecho...” (t. 122, l. 2).	...vine...
“Me llamo Daniel y soy de Brasil y <i>nasci</i> en el dia 06 de enero...” (t. 153, l. 2).	...nací...
“Tengo 23 años y <i>nasci</i> en deseciente de abril de mil novecientos...” (t. 154, l. 7).	...nací...
“ <i>Nasci</i> el quince de julio de 1987” (t. 155, l. 16).	...nací...
“... <i>nasci</i> en 30 de noviembre de 1970...” (t. 157, l. 12).	...nací...

Estos ejemplos muestran que los alumnos desconocen la conjugación de los

verbos en pretérito perfecto simple y transfieren directamente la conjugación del portugués. Estos errores muestran que todavía, en el nivel superior, los alumnos no han asimilado la conjugación de los tiempos verbales en español.

Otros errores en la conjugación del pretérito perfecto simple, se producen porque los alumnos omiten la acentuación de la desinencia de la primera persona:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...pues aprendi muchas expresiones” (t. 21, l. 12-13).	...aprendí...
“...también <i>vivi</i> uno año en los estados Unidos de 2003 hasta 2004” (t. 122, l. 7-8).	...viví...
“...mejorar mucho el idioma que aprendi quando viví en Barcelona hace 10 años...” (t. 153, l. 7).	...aprendí...

Estos errores son simple transferencia del portugués, sin embargo, la semejanza con la lengua extranjera ha sido positiva, en este caso, pues el error radica nada más que en la acentuación, lo que no causa ningún problema que comprometa la comprensión del mensaje.

También hemos señalado ejemplos de vulgarización. En estos, los alumnos escriben de forma equivocado las conjugaciones verbales:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“El año pasado <i>estube</i> de vacaciones en João Pessoa...” (t. 37, l. 1).	...estuve...
“...pues <i>tube</i> una suerte grande!” (t. 116, l. 8).	...tuve...
“... e <i>tube</i> que volver al Brasil”. (t. 116, l. 11-12)	...tuve...
“ <i>Estube</i> 3 meses el que fue bueno para me quedar con mi familia y amigos” (t. 116, l. 12).	...estuve...

En español la *-v* tiene sonido de *-b* y, precisamente, este cambio fonológico ha interferido en la grafía de los verbos presentados en el cuadro. Este tipo de vulgarización sucede con hablantes nativos del español que también suelen confundir las dos letras.

8.5.2.2. Errores en el pretérito perfecto simple del verbo *venir*

Los ejemplos reseñados a continuación, indican errores en el empleo del verbo *venir*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Yo <i>beni</i> para Salamanca con más 3 amigas brasileñas...” (t. 123, l. 6).	...vine...
“...pues <i>vení</i> estudiar solo un cuatrimestre, como he dicho” (t. 133, l. 7).	...vine...
“ <i>Veni</i> a Salamanca para hacer assignaturas de mi carrera...” (t. 140, l. 2).	... vine...
“Soy brasileña y a priori <i>vení</i> a Salamanca de vacaciones...” (t. 142, l. 1-2).	...vine...
“Yo <i>vení</i> a Salamanca para estudiar ciencias políticas...” (t. 147, l. 3).	...vine...

El verbo *venir* es irregular y, por tanto, sufre cambios en el radical (radical irregular en el futuro y condicional: *vendr-*, radical fuerte en el pretérito: *vin-*, cambio radical: *e > ie*, etc.) y en las desinencias. No obstante, en los ejemplos se evidencia que el alumno desconoce la conjugación de este verbo y emplea la desinencia *-í* (*ven-í*), que atañe a los verbos regulares, cometiendo, de esta manera, errores intralingüísticos.

8.5.3. Confusión entre el pretérito imperfecto de subjuntivo y el pretérito perfecto simple

En los ejemplos del siguiente cuadro, los alumnos se equivocan de desinencia y cambian el tiempo verbal:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...jóvenes delinquentes que <i>pintarrajearan</i> los predios...” (t. 37, l. 11).	... pintarrajearon...
“Me gustó mucho ese empleo y me gustaron más todavía las personas que <i>trabajaram</i> con migo...” (t. 109, l. 18-19).	...trabajaron...
“...y mis clases <i>empezaran</i> en lo 15 de septiembre” (t. 151, l. 8).	...empezaron...

Las formas conjugadas *pintarraजारán*, *trabajaram* y *empezaran* poseen las desinencias del pretérito imperfecto del subjuntivo del español, sin embargo, vemos que la intención de los alumnos es describir situaciones que ocurrieron en el pasado, más precisamente en el pretérito perfecto simple. Como señalamos en el análisis del nivel intermedio, esto sucede porque la desinencia del *pretérito perfeito do indicativo* (*pretérito perfecto simple*) en portugués, *-aram*, coincide con la desinencia del pretérito imperfecto de subjuntivo en español. Así, los errores pueden ser de dos tipos: interlingüísticos, porque fueron provocados por la semejanza con la lengua materna de los alumnos y también intralingüísticos, puesto que los alumnos no han aprendido correctamente las desinencias del pretérito perfecto simple del español.

8.5.4 Pretérito perfecto compuesto

Las frases que mostraremos en el cuadro, revelan errores en la conjugación del pretérito perfecto compuesto del verbo *haber*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“ <i>Há</i> sido uma experiencia impresionante tanto personal...” (t. 18, l. 9-10).	...ha...
“Siento por las molestias, pero mi padre <i>há</i> empeorado muchísimo...” (t. 23, l. 10).	...ha...
“He estudiado español, pero poco tiempo y en Brasil, lo que <i>hay</i> ayudado un poco en el master que hice...” (t. 150, l. 9-10).	...ha...

Los alumnos han empleado adecuadamente el pretérito perfecto compuesto. Sin embargo, conjugan el verbo *haber* de forma equivocada. Como se observa en el cuadro, los alumnos mantienen la estrategia de emplear la estructura de la lengua materna en situaciones de incertidumbre en el uso de la lengua española. Podemos comprobar esto, cuando observamos el empleo de *há*⁹², forma impersonal del verbo

⁹² En portugués, se usa el verbo *haver* en tiempo presente simple del modo indicativo, en la 3ª persona del singular (*há*), con 2 (dos) sentidos bien diferentes: a) sentido de “existencia” (equivalente a *hay* en español); b) sentido de “tiempo” (equivalente a *hace* en español). Además, sabemos que en portugués, para las estructuras compuestas, se suele emplear el verbo *ter* (*tener*), en vez de *haver* (*haber*), verbo usado en español para las formas compuestas.

haver (haber) en portugués.

También percibimos que el alumno construye el pretérito perfecto compuesto usando la forma impersonal del verbo haber, *hay*, cometiendo error, ya que este verbo, en su uso como auxiliar, se emplea la forma *ha*, según el contexto que se presenta en la frase del cuadro: “hay ayudado”. Por tanto, podemos afirmar que existe error interlingüístico cuando el alumno emplea la forma de su lengua materna, en este caso la forma verbal *há* y error intralingüístico, cuando el alumno emplea *hay*, en vez de *ha*, mostrando su desconocimiento en la lengua española.

8.5.4.1. Transferencia del *pretérito perfeito composto* (portugués):

Los errores citados a continuación, muestran transferencia de la estructura del *pretérito perfeito composto* del portugués:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
La televisión <i>tiene sido</i> o gran responsable pela divulgación de todo lo que paso el mundo” (t. 57, l. 1-2).	...ha sido...
“ <i>Tengo hablado</i> poco español desde que he llegado...” (t. 119, l. 8).	...ha hablado...
“Yo no trabajo, mis padres me han mandado un dinero mensal que <i>tiene dado</i> para me mantener en España/Salamanca...” (t. 142, l. 13-14).	...ha dado...

En portugués, existe el *pretérito perfeito composto*, sin embargo, las semejanzas con el español radican sólo en la estructura. En portugués, este pretérito se realiza con la conjugación del verbo *ter* (tener) y el participio del verbo principal, mientras que en español se hace con el verbo *haber*. Los alumnos desconocen la forma española y trasladan del portugués la estructura que más se asemeja a la lengua que están aprendiendo.

8.5.5. Confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el simple

La confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple que sufren los alumnos del nivel intermedio, también resulta habitual en el nivel superior, como vemos a continuación:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “En enero de 2008 yo he hecho una viaje para la ciudad de Sao Paulo...” (t. 33, l. 1).	...hice...
2. “Hasta hoy nunca me olvidé del viaje que he hecho un cambio en toda mi vida” (t. 36, l. 11-12).	...he olvidado...
3. “Hasta ahora yo no <i>conoci</i> nadie españoles...” (t. 123, l. 4).	...he conocido...

El cambio de uso del pretérito perfecto compuesto por el pretérito perfecto simple siempre ha provocado dudas e incertidumbres a los alumnos aprendices del español como lengua extranjera. Básicamente, las semejanzas y diferencias que encontramos en estos dos tipos de pasado, según Cartagena (1999: 2944-45), son las siguientes:

- a) Semejanzas: ambos indican una relación de anterioridad respecto del momento del habla, ambos indican acciones perfectas terminadas antes del momento del habla.
- b) Diferencias: la forma simple indica la mera anterioridad respecto del momento del habla, del cual se separa constituyendo un ámbito propio en el pasado, distinto de la actualidad del hablante. La forma compuesta, en cambio, indica anterioridad dentro del ámbito del presente, perteneciendo por tanto a la actualidad del hablante.

Esta diferencia puede significar mayor o menor anterioridad objetiva, pero no es obligatorio, porque la amplitud de la actualidad del hablante la determina él mismo mediante indicaciones adverbiales. Así, su presente puede comprender un momento, un día, una semana, un año, un siglo, incluso todo el tiempo, lo que aleja discrecionalmente

el límite con el ámbito del pasado, pudiendo por tanto el ante-presente incluir acciones muy cercanas o muy lejanas en el tiempo. En sentido inverso, el hablante puede también acercar o alejar el límite del pasado a su presente mediante determinaciones adverbiales como ayer, anoche, la semana pasada, el año pasado, hace dos minutos, un mes, un siglo, etc. Esto permite al pretérito designar no sólo acciones lejanas en el tiempo, sino también muy cercas sobre todo cuando se presentan como mera información (Cartagena, 1999: 2945).

Los ejemplos que presentamos, muestran que, según las características de los dos tiempos verbales, los alumnos confunden el tiempo empleado en cada contexto, como por ejemplo en la frase: “En enero de 2008 yo he hecho una viaje para la ciudad de São Paulo... (t. 33, l. 1’). En esta frase, el contexto señala tiempo distante, ocurrido en un período de tiempo que no se relaciona con el presente, indicado por la fecha, 'enero de 2008', o sea, la unidad temporal en que ha tenido lugar la acción se halla desvinculada del momento presente (Barbero y San Vicente, 2006: 333). Por tanto, estas características encontradas en la frase, nos lleva a considerar que el tiempo verbal correspondiente en el pretérito perfecto simple *hice* y no el pretérito perfecto compuesto *he hecho*.

Razonamiento semejante justifican los errores de las frases 2 y 3. En la frase: “Hasta hoy nunca me olvidé del viaje que he hecho un cambio en toda mi vida (t. 36, l. 11-12)”, el alumno emplea marcador temporal reciente *hoy*, sin embargo, conjuga el verbo en pretérito perfecto simple, cometiendo error. Este punto nos parece interesante, porque en la misma frase el alumno emplea el pretérito perfecto compuesto con el verbo hacer, *he hecho*. Esto ocurre por falta de atención del alumno, que mezcla las dos formas en una misma oración o porque desconoce las diferencias de usos de los dos tiempos en cuestión. En la frase 3 el error es idéntico: el alumno se vale de un marcador de tiempo reciente, sin embargo utiliza el pretérito perfecto simple, que no corresponde a la situación.

8.5.6. Futuro de los verbos

Los errores hallados en el nuestro corpus, que conciernen al futuro, corresponden a:

1. Transferencia de la forma verbal del portugués al español

2. Errores en las desinencias del futuro

3. La perífrasis *ir a + infinitivo*

Los errores de transferencia de la forma verbal del portugués al español son los siguientes:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Creio que no <i>terais</i> problema para reconocerme” (t. 76, l. 9).	...tendréis...
“...por tanto, <i>deveré</i> llegar Madrid el 21 a las 8...” (t. 79, l. 3-4).	...deberé...
“Además <i>podemos</i> intercambiar muchas experiencias ya que vengo de una cultura un poco diferente de vosotros” (t. 81, l. 14-15).	...podremos...
“Estoy contenta porque <i>podere</i> aprender mucho con ellas” (t. 119, l. 10-11).	... podré...

A partir de estos ejemplos, vemos que los alumnos recurren a la estrategia de transferencia cuando emplean formas directas del portugués, *terais* y *podemos*. Por otro lado, efectúan adaptaciones, empleando el radical del portugués y desinencias del español: *deve-ré* y *pode-ré*.

Hemos encontrado otros errores en la conjugación del futuro que afectan la perífrasis *ir a + infinitivo*⁹³:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Esta carta es para comunicarle que yo y mi familia <i>vamos nos ausentar</i> de la ciudad por tres días” (t. 07, l. 2-3).	...vamos a nos ausentar...
“...creo que <i>no va se quedá</i> solo en mi pensamiento pero en todos mis amigos también” (t. 42, l. 8).	...no va a quedarse...
“Que ocurre es que tenemos que elegir que <i>vamos ver</i> , principalmente se tenemos hijos” (t. 57, l. 2-3)	...vamos a ver...
“Para mi es una situación nueva, es la primera vez que <i>voy hacer</i> un intercambio...” (t. 76, l. 3).	...voy a hacer...
“...como <i>voy estar</i> vestido el día que	... voy a estar...

⁹³ Hernández Alonso (1984: 489) clasifica la perífrasis *ir a + infinitivo* como las de valor incoativo, las que marcan la fase inicial de una acción o proceso en su progresión y añade que “en alguno de sus paradigmas, se acusa el valor ingresivo, es decir, la fase inmediatamente anterior a esta acción”.

llegué...” (t. 81, l. 3).	
“...con estos datos podrán saber donde <i>voy estar</i> ” (t. 82, l. 3).	...voy a estar...
“...después <i>vamos cenar</i> y por fin saldremos de Madrid” (t. 102, l. 8-9).	...vamos a cenar...
“...pero solamente en febrero yo <i>voy decidir</i> se voy quedar en España por un año” (t. 121, l. 9-10).	...voy a decidir...
“...és una experiencia singular y tengo una oportunidad de oro y <i>voy aprovecharla</i> ” (t. 126, l. 9-10).	...voy a aprovecharla...
“En España no estoy ni <i>voy trabajar</i> , pues tengo que me dedicar cien por cien a los estudios” (t. 143, l. 16-17).	...voy a trabajar...

Para García Fernández (2000: 230), la perífrasis verbal *ir a + infinitivo* “se comporta como una forma que expresa futuro con el significado asociado de proximidad temporal” y puede tener tres valores:

1. Puede ser una marca de posterioridad con el significado asociado de cercanía temporal, pero no es un pospresente, es decir, no es la imagen especular del antepresente, representado por el pretérito perfecto compuesto;
2. Puede ser una marca de discurso indirecto como puede serlo el presente y el imperfecto;
3. Sigue conservando en algunas ocasiones, su primitivo valor de prospectivo. En estos casos, el aspecto focaliza un estado de cosas que es anterior al tiempo de la situación.

La supresión de la preposición *a* en la perífrasis *ir a + infinitivo* también ha sido frecuente en el nivel superior. En el corpus analizado, el error radica en que los alumnos omiten la preposición *a* que integra la perífrasis. Esto se debe a que, en portugués, el empleo de la perífrasis no requiere de la preposición. Por tanto, estos errores resultan de la interferencia del portugués.

Otros errores en la conjugación de futuro afectan a las desinencias:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. "...y de lo que nuestros ojos <i>iran</i> mirar" (t. 63, l. 10).	...irán...
2. "Pienso que vosotros no <i>tendrais</i> problemas en identificarme" (t. 83, l. 7).	... tendréis...
3. "Para que sea mejor mi <i>reconocereis</i> ..." (t. 85, l. 5).	... reconoceréis...
4. "...porque para mi investigación <i>tendre</i> que hablar y escribir como los españoles..." (t. 117, l. 10-11).	...tendré...
5. "Por lo tanto, creo que estudiar español es fundamental, porque en el curso <i>podrei</i> aprender a hablar..." (t. 123, l. 10-11).	... podré...
6. "...los que creo <i>seran</i> muy importantes para mi futuro en Brasil..." (t. 123, l. 15-16).	...serán...

En las frases 1, 3, 4 y 6⁹⁴ los alumnos omiten la tilde de la desinencia. Por su parte, en la frase 2, el hablante confunde la desinencia de 2ª persona de plural. En este caso, el alumno efectúa analogía con la desinencia de la segunda persona de singular *tendrás*. Lo raro es que en portugués, la conjugación del verbo *ter* (*tener*) en la segunda persona de plural, también acaba en *-eis*, como el español. En la frase 5, el alumno realiza una adaptación, empleando el radical español, y la desinencia portuguesa.

8.6. EMPLEO DE LOS VERBOS *HABER* Y *TENER*

Los principales errores hallados en el uso del verbo *haber*, se refieren a:

1. Verbo *haber* con sentido de *existir*
2. Desinencias del verbo *haber*

Los errores en el empleo del verbo *haber* con sentido de *existir* han sido frecuentes en el nivel intermedio y resulta una dificultad frecuente para los alumnos del corpus, ya que estos errores también se repiten en el nivel superior. En este nivel, sólo se da un caso:

⁹⁴ La ausencia de la tilde en estas conjugaciones no involucra en la comprensión del mensaje.

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Me encantó mirar el interior de la iglesia central, donde <i>havían</i> muchísimas esculturas en madera con detalles en oro” (t. 38, l. 4-5).	...había...

El verbo *haber* con sentido de existir⁹⁵ se considera el más estudiado de los impersonales. Este verbo aparece regularmente seguido de un sintagma nominal con el que no establece una relación de concordancia y que funciona en muchos aspectos como un objeto. Sin embargo, el sintagma nominal que aparece con *haber* existencial presenta propiedades especiales, que lo distinguen de los objetos directos de verbos transitivos regulares, como señalan Fernández Soriano y Táboas Baylín (1999: 1755):

1. Las estructuras con *haber* no pasivizan como las transitivas en general: en español actual son imposibles oraciones como *libros son habidos en esta biblioteca*.
2. Su único argumento es necesariamente indefinido, generalmente de interpretación partitiva. Como complemento, *haber* sólo admite SSNN con artículo indeterminado, precedido de numerales y cuantificadores del tipo de *alguno*, plurales sin determinante, cuantificadores negativos, nombres de materia en singular y sin determinante, sintagmas con *de* de interpretación partitiva y relativas sin antecedente.

En cuanto al significado del verbo *haber*, la idea de existencia está ligada generalmente a una localización. En este sentido, *haber* alterna con el copulativo *estar*, dependiendo del carácter definido o no del SN que lo sigue (Fernández Soriano y Táboas Baylín, 1999: 1756).

En portugués, el verbo *haver* (haber) también es impersonal con el sentido de existir, como en español, sin embargo, en el ejemplo citado del corpus, observamos que el alumno no se da cuenta del sentido que este verbo obtiene en el contexto, y lo conjuga de forma personal. Así, establece concordancia con el sujeto *muchísimas esculturas*, cometiendo, por tanto, un error.

⁹⁵ Este tipo de error se da con mucha frecuencia en hablantes españoles.

8.6.1. Desinencias del verbo *haber*

Otros errores que atañen al verbo *haber*, afectan su grafía:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Como les <i>habia</i> comentado antes, en correo, anterior, el vuelo llegará al aeropuerto de Barajas...” (t. 84, l. 2-3).	...había...
“Aquí te dejo la receta que me <i>habias</i> pedido” (t. 98, l. 2).	... habías...

Los errores ortográficos son muy frecuentes. Como resulta evidente, los alumnos no ponen la tilde correspondiente a la conjugación del verbo *haber* en el pretérito imperfecto. Estos ejemplos muestran la falta de atención de los alumnos a la hora de escribir en español.

8.6.2. Verbo *tener*

El empleo del verbo *tener* coincide en ambos idiomas, con excepciones de algunas diferencias. Los errores que encontramos corresponden a:

- a) Transferencia literal del portugués
- b) Desinencias del verbo *tener*

En lo que respecta a la transferencia, resulta una estrategia de uso habitual cuando los alumnos desconocen la forma en la lengua que aprenden. En el corpus objeto de estudio, hemos señalado encontramos las siguientes transferencias literales:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Creio que no <i>terais</i> problema para reconocerme” (t. 76, l. 9).	...tendréis...
“...yá que estoy en Salamanca, deseo <i>ter</i> clases en la Escuela Oficial de Idiomas de la ciudad” (t. 119, l. 6-7).	...tener...
“Las clases empezaron el lunes, así todavía no <i>he tido</i> muchas clases...” (t. 124, l. 13).	...he tenido...
“Por eso, <i>tenho</i> mucho interés en hacer clases diarias de español en la escuela	...tengo...

oficial de idiomas...” (t. 125, l. 21-22).	
--	--

Las formas conjugadas *terais, he tido, tenho* y también la forma impersonal *ter*, resultan de transferencias literales del portugués.

Los ejemplos que reseñamos a continuación, revelan falta de cuidado de los alumnos a la hora de conjugar el verbo *tener* en español. De esta manera, incurren en errores ortográficos:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“ <i>Tenia</i> toda mi ropa; los pantalones, las camisas, algunas chaquetas, o sea, todas mis prendas...” (t. 115, l. 3-4).	...tenía...
“...porque para mi investigación <i>tendre</i> que hablar y escribir como los españoles...” (t. 117, l. 10-11).	...tendré...
“La ocupación era muy buena y interesante, pero <i>tenia</i> muchas ganas de estudiar en la Europa...” (t. 119, l. 14-15).	...tenía...
“En Brasil yo trabajaba en el banco santander por esto <i>tenia</i> contato con muchos relatorios en español...” (t. 148, l. 12-13).	...tenía...

Como resulta evidente, los errores señalados del corpus presentan formas conjugadas del verbo *tener*, sin embargo, se nota la ausencia de la tilde en las desinencias del pretérito imperfecto, *ten-ía* y el futuro, *tend-ré*.

8.6.3. Confusión entre los verbos *haber* y *tener*

8.6.3.1. Cambio de tener por haber en las formas compuestas

Las formas compuestas del español causan confusión a los alumnos brasileños con bastante frecuencia. El problema radica en que los alumnos suelen emplear el verbo *tener*, en lugar de *haber*, por interferencia del portugués, como sucede en el pretérito perfecto de subjuntivo, como vemos a continuación:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“Pienso que no me olvidaré jamás de este viaje, pues tengo muchos buenos recuerdos, aunque este viaje <i>tenga sido</i> pequeña” (t. 51, l. 8-9).	...haya sido...
“Estoy muy contenta que <i>tengais aceptados</i> recibirme en sus casas por dos meses” (t. 76, l. 2).	...hayáis aceptado...
“...pero aún así quiero trabajar en Salamanca para que pueda viajar encunto mis classes <i>tengan terminado</i> ” (t. 140, l. 13-14).	...hayan terminado...

El pretérito perfecto del subjuntivo se forma con el presente del subjuntivo del verbo *haber* y el participio del verbo conjugado y, según Barbero y San Vicente (2006: 268), “se refiere temporalmente al pasado y al futuro”. Estos autores citan como ejemplo las siguientes frases:

*Como estamos en enero, no creo que **hayan florecido** los almendros (*...no creo que han florecido...).*

*Cuando **hayas** llegado, mándame un SMS (*Cuando habrás llegado...).*

Y señalan que “en el primer ejemplo, expresa pasado y equivale al pretérito perfecto del indicativo. En el segundo, en cambio, hace referencia al futuro y equivale temporalmente a un futuro compuesto”.

En portugués, también existe el pretérito perfecto (*perfeito: tenha cantado*) de subjuntivo y funciona de la misma manera que en español. La diferencia formal más relevante entre ambos compuestos radica en el uso de *haber* y *ter* (*tener*), respectivamente, como verbos auxiliares⁹⁶.

Por tanto, los errores en el empleo del pretérito perfecto del subjuntivo se deben al desconocimiento de la estructura correspondiente a la lengua española. Los alumnos transfieren la forma de su lengua materna, incurriendo errores interlingüísticos.

A continuación, veremos otros ejemplos que muestran la interferencia del portugués en estructuras de los tiempos compuestos:

⁹⁶ Como ya hemos señalado anteriormente, en portugués también se emplea en verbo *tener* en las estructuras compuestas, pero este uso no es muy frecuente.

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “La televisión <i>tiene sido</i> o gran responsable pela divulgación de todo lo que paso el mundo” (t. 57, l. 1-2).	...ha sido...
2. “ <i>Tengo hablado</i> poco español desde que he llegado...” (t. 119, l. 8).	...he hablado...
3. “Hace cinco meses que he llegado a Salamanca, pero antes <i>tenia vivido</i> un año...” (t. 150, l. 5).	...había vivido...
4. “Bueno, espero <i>ter aclarado</i> bien más razones por las cuales quiero estudiar español...” (t. 107, l. 12-13).	...haber aclarado...

Como resulta evidente en los ejemplos, los alumnos cambian el verbo *tener* por *haber*. Como ya hemos mencionado, esto sucede porque en portugués, en las estructuras compuestas, se emplea el verbo auxiliar *ter*, que en español corresponde a *tener*, como vemos en las frases 1 y 2. En ellas, los alumnos usan el pretérito perfecto compuesto, logrando la estructura con el auxiliar *tener*.

En la frase 3, el alumno también se vale del auxiliar *tener* en vez de *haber*, para elaborar el pretérito pluscuamperfecto del indicativo. Esto se explica porque en portugués, el *pretérito-mais-que-perfeito* (pretérito pluscuamperfecto) se realiza con el verbo *ter* (*tener*). Lo mismo ocurre con el infinitivo personal compuesto, como sucede en la frase 4.

8.6.3.2. Cambio de *tener* por *haber* en los tiempos simples

En el cuadro presentado a continuación, el uso del verbo *haber* es sustituido por el verbo *tener*, además e producen ciertos cambios en los tiempos:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “Sin embargo, <i>tiene</i> algo que no me gustó...” (t. 35, l. 5-6).	...hubo...
2. “Como <i>tiene</i> mucha gente viviendo allí y muchos coches circulando por las calles...” (t. 41, l. 1-2).	...había...
3. “...por la noche salimos por el centro de la ciudad que <i>tenía</i> un fiesta, nos divertimos mucho” (t. 42, l. 4-5).	...había...

Según el *Diccionario María Moliner* (1998: 1446), antiguamente, el verbo

haber se usaba con el significado de *tener*. El *Diccionario Panhispánico de Dudas*, versión electrónica, 2ª acepción, señala que “el empleo del verbo *haber* hoy con el valor de *tener* es un arcaísmo lingüístico que solo se da en textos escritos, especialmente literarios, con intención arcaizante, o en expresiones jurídicas, normalmente en construcción pasiva”.

Por su parte, en el habla coloquial de Brasil, el uso de *haber* por *tener* es empleado con cierta frecuencia. En la oración 1, el contexto señala acontecimiento, existencia de ‘algo’, como señala el alumno, por tanto, el verbo adecuado es *haber*. También se evidencia error en el tiempo verbal, pues la acción ocurre en el pasado, y por tanto, el tiempo más adecuado es el pretérito perfecto simple.

En las frases 2 y 3 también se nota confusión entre los verbos *haber* y *tener*, por las razones señaladas anteriormente. También debemos subrayar que los alumnos emplean el tiempo incorrectamente.

La siguiente oración ejemplifica el cambio del verbo *haber* por *tener*:

Escritura del alumno	Forma correcta
“Como nos marchamos inmediatamente no <i>hay</i> tiempo de ir al banco a sacar dinero pero no te preocupes pues el viernes que viene te pagaremos...” (t. 20, l. 5-6).	...hemos tenido o tuvimos...

En esta frase, el error radica en el uso de la forma impersonal. Como ya hemos apuntado, el empleo impersonal del verbo *haber* denota la presencia o existencia de lo designado por el sustantivo que lo acompaña (*Diccionario Panhispánico de Dudas*, versión electrónica, 4ª acepción). Sin embargo, observando el contexto, vemos que existen los sujetos del verbo *haber*, que en este caso es nosotros. Por tanto, en esta situación, dicho verbo es personal y deberá ser conjugado en la primera persona de plural.

8.7. EMPLEO DEL VERBO *GUSTAR*

El empleo del verbo *gustar* en los dos idiomas en contraste presenta diferencias relevantes, aspecto que casua confusiones en los alumnos brasileños, a la hora de exteriorizar sus gustos en español. En general, los verbos pronominales intransitivos del tipo del verbo *gustar*, en su uso más general, difiere del portugués en su

concordancia. Este punto, precisamente, influye en los errores señalados, como vemos seguidamente:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “ <i>Me gusta</i> muchísimo los periódicos y las novelas...” (t. 63, l. 3).	...me gustan...
2. “Yo he escogido tres asignaturas y creo que <i>he gustado mucho de las asignaturas</i> que he escogido” (t. 111, l. 11-12).	...me han gustado mucho las asignaturas...
3. “ <i>Me gusta la política y las relaciones internacionales</i> y las lenguas” (t. 134, l. 8-9).	...me gustan la política y las relaciones internacionales...
4. “A mí <i>me gusta mucho las cuestiones ambientales</i> que son, también, internacionales” (t. 148, l. 3-4).	...me gustan mucho los temas ambientales...

La semejanza existente entre ambos idiomas incita a desvíos en las estructuras que no resultan similares. Esto ocurre por la tendencia de los estudiantes a proyectar sobre la lengua meta los conocimientos lingüísticos de su lengua materna, con el objetivo de establecer una identidad total entre ambos idiomas. Así sucede en construcciones que requieren el verbo *gustar*.

Según *el Diccionario Moliner* (1998, 1442-43), el verbo *gustar* es empleado cuando la intención del hablante es “producir gusto o satisfacción: ser encontrado bueno o agradable con los sentidos, con la sensibilidad o con la razón y, generalmente, el complemento de persona se repite pleonásticamente con el pronombre personal correspondiente y el sujeto se coloca al final”, como en *A mí hermano no le gusta el fútbol*; o cuando el complemento está en tercera persona del plural, es más frecuente no utilizar el pronombre pleonástico y colocar el sujeto delante, como en *El carácter español gusta a los que visitan el país*.

Por otro lado, el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* reconoce que el verbo *gustar* es intransitivo y usado cuando una cosa es agradable o atractiva para una persona (*A mí me gusta la playa*); le gusta divertirse o cuando una persona o una cosa es del agrado de otra (1. *Me gusta que estés contenta*. 2. *No me gusta fumar*).

En las frases del cuadro, el error radica en que el verbo *gustar* en español difiere del portugués en su concordancia. Es común ver el verbo *gustar* en frases con la siguiente estructura: (preposición + pronombre tónico) + pronombre átono + verbo +

sujeto, como ejemplo (*A mí me gusta comer chocolate*). Así, una frase en portugués como: *eu gosto de maçã* será en español: *a mí me gusta la manzana*. Sin embargo, en *eu gosto de uvas*, será *a mí me gustan las uvas* en español. Estos ejemplos evidencian que en la estructura del verbo *gustar*, en portugués lo que es complemento, en español es sujeto (Abio, 2008: 165-177).

En las frases 1, 3 y 4 los alumnos conjugan el verbo *gustar* como si el sujeto fuera *yo*, primera persona de singular, sin embargo, como ya hemos apuntado, lo que en portugués es complemento, en español es el sujeto, por tanto, *los periódicos y las novelas, la política y las relaciones internacionales y las lenguas y las cuestiones ambientales* son los sujetos de las oraciones, respectivamente. En la frase dos, además de no concordar el sujeto con el verbo, el alumno emplea la preposición *de*⁹⁷ como complemento verbal por influencia del portugués.

En el cuadro que vemos a continuación, los alumnos transfieren la noción de la estructura del verbo *gustar* del portugués:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“ <i>Yo gustaria que en la tele traese contenidos informativo</i> ” (t. 58, l. 7).	...me gustaría...
“...no respetando las personas que tiene carácter, que <i>no gustan de ese tipo de porqueria...</i> ” (t. 63, l. 6-7).	...no les gusta ese tipo de porquería...
“ <i>Me gustaria de conocer todas ciudades de España...</i> ” (t. 126, l. 7-8).	...me gustaría conocer...
“ <i>Yo gustaria de estudiar español, y estoy aquí por eso...</i> ” (t. 143, l. 13).	...me gustaría estudiar español...
“ <i>Me gustaria saber de las posibilidades y los requisitos...</i> ” (t. 157, l. 11).	...me gustaría saber las posibilidades...

Las frases presentadas en el cuadro demuestran que los alumnos del nivel superior también desconocen la estructura del verbo *gustar* en español. En ellas, los alumnos cometen algunos errores en el empleo del verbo *gustar*, como por ejemplo, no

⁹⁷ Acerca del empleo de la preposición *de* con el verbo *gustar*, encontramos su uso en algunas referencias, sin embargo, sabemos que este uso, normalmente se restringe a situaciones ausentes en el habla coloquial, o muy formales, como es el caso de “*gustar + de + infinitivo*” (*yo gusto, tu gustas*...). Además, estas referencias no especifican la poca frecuencia de ese tipo de construcción; ni tampoco señalan en qué situaciones pueden ser usadas.

concuenda el sujeto con el verbo (“... [las personas] no gustan de *ese tipo de porqueria*”), no emplean los pronombres átonos (*me* y *les*), usan la preposición *de* y transcriben la forma verbal ‘gustaria’, sin tilde, por transferencia del portugués.

Por tanto, podemos afirmar que la estructura del verbo *gustar* es un tema bastante complicado para los alumnos brasileños, y desafortunadamente, en el mercado bibliográfico, tanto en las gramáticas como en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera, se encuentran deficiencias en lo que respecta a los diferentes matices del empleo del verbo *gustar*.

8.7.1. Error en las desinencias del verbo *gustar*

A continuación señalamos otras incorrecciones referidas a la conjugación del verbo *gustar*. Estos errores no causan problemas en la interpretación de las oraciones, pues, sólo presentan ausencia de la tilde:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...me <i>gustaria</i> iscribirme en la Escuela Oficial para comprender, hablar y escribir mejor en español” (t. 110, l. 3-4).	...gustaría...
“...por eso me <i>gustaria</i> estudiar y mejorar mi español...” (t. 113, l. 6-7).	...gustaría...
No estoy trabajando pero me <i>gustaria</i> mucho empezar a trabajar...” (t. 123, l. 9).	...gustaría...
“Me <i>gustaria</i> estudiar español en la escuela Oficial de Idiomas...” (t. 127, l. 10).	...gustaría...
“...que es algo que me <i>gustaria</i> muchisimo (en especial porque el periodismo que se hace en España o en Argentina es muy distinto de nuestro, en Brasil)” (t. 130, l. 14-15).	...gustaría...
“Me <i>gustaria</i> estudiar español porque mismo que ya comprendo bien...” (t. 132, l. 12).	...gustaría...

Estas frases no impiden la comprensión de las oraciones, sino que representan la falta de cuidado de los alumnos a la hora de conjugar los verbos en español. Asimismo, pueden señalar desconocimiento de las desinencias del condicional en español y por esa causa, se valen de las desinencias del portugués.

De igual forma, en los ejemplos no se emplea la tilde en el verbo *gustar*, conjugado en el pretérito perfecto simple:

Escritura del alumno	Forma correcta
“A mi siempre me <i>gusto</i> mucho la lengua española” (t. 138, l. 9).	...gustó...

8.8. RÉGIMEN VERBAL

Los errores respecto al empleo de las preposiciones como complemento del verbo han sido frecuentes en la interlengua de los alumnos también en el nivel superior. Así, las frases que vemos a continuación muestran la ausencia de la preposición *a* como complemento directo:

Escritura del alumno	Forma correcta
1. “Además, conocí muchas personas encantadoras e hice bastantes amistades” (t. 31, l. 4-5).	...conocí a muchas personas...
2. “Conocemos varios puntos turísticos, fuimos a las fiestas, <i>conocemos muchas personas...</i> ” (t. 45, l. 3-4).	...conocimos a muchas...
3. “... <i>conocen personas</i> diferentes se quedan actualizados con el mundo todo...” (t. 72, l. 2).	...conocen a personas...
4. “Estoy muy contenta con el viaje con ganas de llegar y <i>conocer ustedes</i> ” (t. 77, l. 9).	...conocer a ustedes
5. “No es necesario <i>bañar el perro</i> , pero yo lo he bañado antes de salir” (t. 105, l. 4-5).	...bañar al perro...

En español, según Alcina Franch y Blecua (1975: 860), “la expresión gramatical tiene que evitar la confusión de un nombre animado como complemento directo para lo que se acude a la preposición *a*, empleada, de manera general, con los nombres capaces de actuar y que pueden ser tomados como agente”. Además, estos autores afirman que “a este hecho de gran generalización y fundamental para justificar el uso de la preposición *a* con los nombres de persona, hay que añadir la frecuencia de

relación con nombres de persona⁹⁸ o con nombres de cosa de cada uno de los verbos”.

En portugués, también se emplea la preposición *a* como objeto directo preposicionado y, según Mendes de Almeida (1999: 425), su empleo se reconoce en los siguientes casos:

- a) Quando o objeto direto é constituído de nomes de pessoas ou de animais (entes animados), para que se evite o perigo de ambigüidade, isto é, de confusão entre o sujeito e o objeto direto.
- b) Quando o objeto direto, mesmo constituído de ente inanimado, vier anteposto ao verbo, deverá, para clareza da expressão, ser preposicionado;
- c) Quando o objeto direto for constituído das formas pronominais mim, ti, si, ele, ella, nós, vós, eles, ellas.
- d) Alguns verbos, conquanto transitivos diretos vêm com preposição, quando o objeto é um infinitivo.
- e) Quando o objeto direto é constituído de pronome oblíquo e vem seguido de aposto, este aposto é preposicionado.

Podemos deducir que el empleo de la reposición *a* como objeto directo coincide en los dos idiomas. En cuanto a los errores hallados en los textos, sabemos que el uso de la preposición *a* con el complemento directo depende a la vez del significado del verbo y del complemento.

Los errores descritos se entienden porque, en portugués, los verbos no poseen el mismo régimen preposicional que sus equivalentes españoles. Así, el verbo *conhecer* ‘conocer’, es transitivo directo, pero no se emplea la preposición *a* para unir el verbo al complemento.

Por tanto, los errores cometidos se deben a la interferencia del portugués.

⁹⁸ También se emplea la preposición *a* con los pronombres personales que aluden a persona (*a él, a mí*) y los indefinidos *alguien, nadie* y el relativo *quien* (Alcina Franch y Blecua, 1975: 860).

8.8.1. Verbos de movimiento

En las siguientes frases los alumnos no analizaron las diferencias del uso de *a* y *para* como régimen de algunos verbos de movimiento:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“En enero de 2008 yo he hecho una viaje <i>para</i> la ciudad de São Paulo, pues allá vivi muitos amigos mio y también parte de mi familia” (t. 33, l. 1-2).	...a...
“...nosotros fuimos <i>para</i> una ciudad litoranea que no se quda muy lejos...” (t. 42, l. 2).	...a...

En ambos idiomas estudiados, la preposición *a* se usa para indicar dirección y lugar hacia donde se dirige el movimiento. En cambio, la partícula *para* indica dirección y fin de movimiento (Duarte, 1999: 36). En los ejemplos del cuadro, percibimos que las acciones que recaen en los verbos denotan duración breve, corta, que se realizan a un determinado lugar. Por consiguiente, la preposición *a* es la más adecuada en los contextos señalados precedentemente. El cambio de *a* por *para* que realizan los alumnos tiene origen en su lengua materna, puesto que es frecuente en portugués el intercambio entre ambas preposiciones con los verbos de movimiento.

A continuación, señalamos errores en el régimen preposicional de los verbos que indican movimiento:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“La llegada <i>en</i> Paris ya fue perfecta” (t. 52, l. 6).	...a...
“El vuelo <i>en</i> que iré sale a las 8 de la noche de Brasil y llegaré <i>en</i> Madrid a las 10 de la mañana...” (t. 81, l. 7-8)	...a...
“Estoy llegando <i>en</i> Madrid en el dia 10 de junio...” (t. 85, l. 2).	...a...
“Yo ha llegado <i>en</i> Salamanca en 17/08/2008...” (t. 121, l. 5).	...a...
“Llegué <i>en</i> Salamanca el 9 de septiembre t. 125, l. 1-2).	...a...

“Llegue <i>en</i> Salamanca hace poco más de una semana...” (t. 127, l. 5).	...a...
“Además yo llegue <i>en</i> España un mes antes de las clases empiezen...” (t. 129, l. 12-13).	...a...
“Llegué <i>en</i> Salamanca hace más de 6 meses” (t. 132, l. 1).	...a...
“...he llegado <i>en</i> Salamanca este mes de septiembre...” (t. 134, l. 11-12).	...a...
“Informo que llegué <i>en</i> Salamanca en enero dese año...” (t. 136, l. 7).	...a...
“Llegué <i>en</i> Salamanca hace tres semanas...” (t. 158, l. 4).	...a...

Como se observa en el cuadro, todos los ejemplos señalan la confusión de los alumnos en lo que respecta al régimen preposicional del verbo *llegar*, en el que emplean la preposición *en*, en vez de *a*. En español, según Barbero y San Vicente (2006: 373), se emplea la preposición *a* “con verbos de movimiento como *ir, venir, volver, llegar, etc.* y con sustantivos de la misma familia léxica como *ida, vuelta, llegada, etc.* Indica dirección o punto de destino”. Por tanto, la preposición adecuada al contexto de las oraciones del cuadro es *a* y no *para*, como escribieron los alumnos. Este tipo de error, que también cometieron los alumnos en el nivel intermedio, resulta habitual entre los estudiantes brasileños aprendices de español. Esta frecuencia ocurre, porque, como hemos señalado anteriormente, en el portugués coloquial de Brasil, es frecuente el uso de la preposición *em* (en) con los verbos portugueses *chegar* (llegar) e *ir*, a diferencia de la lengua española.

8.8.2. Otro paradigma

En el ejemplo citado a continuación, el alumno cambia el régimen preposicional del verbo *contribuir*:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...y programas sino alguna cultura que no contribui <i>para</i> nuestro crecimiento” (t. 57, l. 5-6).	...a...

En español, según el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, versión electrónica, en su 1ª acepción, el verbo *contribuir* significa “ayudar, junto con otros, a la consecución de un fin’ y ‘dar algo, especialmente una cantidad de dinero, junto con otros, para un fin y, en su 2ª acepción, señala que “el complemento de finalidad debe ir introducido por *a*”.

En el ejemplo del corpus, el verbo *contribuir* tiene la misma denotación que señala el *Diccionario Panhispánico*, siendo la preposición adecuada *a* y no *para*, como escribe el alumno en la frase. El error radica que, en portugués, el complemento del verbo *contribuir* se realiza con la preposición *em*, o con las preposiciones *con* y *para*, con sentido de colaborar (Diccionario Houaiss, 2001: 278). Por tanto, por influencia del portugués, el alumno cambia la preposición *para* en vez de *a*, cometiendo errores interlingüísticos.

8.9. FORMAS IMPERSONALES DE LOS VERBOS: EL GERUNDIO

8.10. USO DE LOS CLÍTICOS

Los problemas ocasionados en el gerundio son de tipo gráfico y fueron producidos por:

1. La transferencia del portugués

En las frases presentadas a continuación, los alumnos transfieren el gerundio del portugués para expresarse en español:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...lo mejor fue poder practicar con españoles lo que estaba <i>aprendendo</i> em las clases” (t. 15, l. 3-4).	... aprendiendo...
“Para que sea mejor mi reconocereis, estaré <i>vestindo</i> pantalones...” (t. 85, l. 5)	...vistiendo...
“Estoy <i>compartindo</i> un piso de 5 habitaciones con 4 brasileños...” (t. 111, 16-17).	...compartiendo...

“Mismo hablando portugués con ellas, estoy <i>aprendendo</i> español en la calle...” (t. 134, l. 14-15).	...aprendiendo...
“Estudiar idiomas me encanta, por eso ya he estudiado también inglés y quiero seguir <i>aprendendo</i> ” (t. 135, l. 13-14).	...aprendiendo...

Como hemos señalado en los análisis de nivel intermedio, las diferencias estructurales fundamentales entre el gerundio portugués y el español radica en que la segunda y tercera conjugaciones de los verbos en español, el gerundio se hace añadiendo *-iendo* al radical, mientras que en portugués se añade *-endo*. En la primera conjugación, no existe diferencia, ambas añaden *-ando*. En los ejemplo del cuadro, los alumnos simplemente transfieren las formas de su lengua materna, como estrategia.

2. Adaptación gráfica

Por otro lado, en los siguientes ejemplos veremos adaptaciones del gerundio. En ellas se emplea, muchas veces, radicales de verbos en español con la desinencia de gerundio del portugués:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “Los días siguientes el programa del curso siguió tal y cómo se había planteado, <i>cumplindo</i> todos los requisitos...” (t. 09, l. 4-5).	...cumpliendo...
2. “...y voy a continuar mi curso, <i>hacendo</i> asignaturas de administración de empresas e economía” (t.109, l. 10-11).	...haciendo...
3. “Todo que sé, he aprendido sola, <i>leendo</i> mucho” (t. 116, l. 19).	... leyendo...
4. “En esto cuatrimestre mi prioridad es continuar mis estudios en la Universidad de Salamanca, <i>hacendo</i> algunas clases...” (t. 123, l. 2).	...haciendo...
5. “Ahora estoy <i>vivindo</i> con dos chicas	...viviendo...

que tambien son de Brasil...” (t. 130, l. 6).	
6. “Ahora que estoy <i>vivindo</i> por acá creo que no me voy a trabajar para que pueda dedicarme a los estudios” (t. 139, l. 5-6).	...viviendo...
7. “En Salamanca estoy <i>vivindo</i> con más tres chicos” (t. 143, l. 5).	...viviendo...

Las frases muestran que los alumnos conocen los verbos en español, sin embargo, utilizan el gerundio añadiendo las desinencias del portugués. En el ejemplo 3, el alumno desconoce la regla del gerundio irregular, en que los verbos cambian la *-i-* de la terminación en el grafema consonántico *-y-*. Este cambio se produce en los verbos acabados en *-uir*, como *construir*, *concluir*, etc. y otros como *caerse* (se), *creer*, *traer*, *leer*, etc. (Barbero y San Vicente, 2006: 231).

8.10.1. Empleo de los clíticos y las formas no personales

El uso de los clíticos y las formas no personales en español difiere del portugués. Las reglas de empleo, en el nivel superior, ya son conocidas por los alumnos, sin embargo, encontramos en el corpus errores en el empleo adecuado de los pronombres átonos:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
1. “...vamos <i>nos ausentar</i> de la ciudad por tres días” (t. 07, l. 2-3).	...ausentarnos...
2. “Llegando nosotros fuimos <i>nos bañar</i> en el mar...” (t. 42, l. 3).	...bañarnos...
3. “Aprovecho para <i>les comentar</i> que estoy muy contenta...” (t. 81, l. 12).	...comentarles...
4. “Estube 3 meses el que fue bueno para <i>me quedar</i> con mi familia y amigos” (t. 116, l. 12).	...quedarme...

5. "E ahora estoy acá en España para <i>se quedar</i> por los próximos 6 meses" (t. 122, l. 8-9).	...quedarse...
6. "...porque quiero <i>me dedicar</i> a los estudios..." (t. 125, l. 15).	...dedicarme...
7. "Por eso me encantaría <i>me apuntar</i> en un curso de español para hablar mejor" (t. 136, l. 16-17).	...apuntarme...
8. "Español mi encanta y ahora quiero <i>mi dedicar</i> a eso con todo que pueda" (t. 144, l. 9-10).	...dedicarme...
9. "...entonces tenemos que <i>nos comunicar</i> " (t. 145, l. 8).	...comunicarnos...

En estos ejemplos, se reitera el uso de los pronombres después del infinitivo. La posición de los pronombres en español varía dependiendo de la flexión del verbo al que se adjuntan. Cuando se trata de verbos conjugados, el pronombre aparece delante (proclisis), mientras que con infinitivos, gerundios e imperativos afirmativos prevalece la posición posverbal (enclisis). Los participios no admiten nunca la adjunción de un clítico (Fernández Soriano, 1999: 1261)⁹⁹.

Por tanto, en los ejemplos señalados en el cuadro, la posición de los pronombres *nos*, *les*, *me*, *se*, será después de los verbos en infinitivo. En el ejemplo 8, además de la localización del pronombre, el alumno también se equivoca cuando emplea *mi*, adjetivo posesivo, en vez de *me*, pronombre átono. Los errores que cometen los alumnos en el uso de los clíticos y las formas no personales, se deben a interferencia de la lengua materna. Pues, el portugués no obedece las mismas reglas que el español.

En el cuadro presentado a continuación citamos otros ejemplos de interferencia del portugués:

⁹⁹ Según esta autora, el empleo de los clíticos ni siempre ha sido así. En el español medieval los clíticos aparecían con los participios y la proclisis con verbos finitos era habitual, siempre que el verbo no fuera la primera palabra de la oración. La alternancia entre formas clíticas y proclíticas estaba en época antigua regulada por principios que hoy le son ajenos, como la ley de Tobler Mussafia, que impide la aparición de proclisis en posición inicial, por razones de distribución del acento.

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...y <i>tornam-se</i> muy violentos...” (t. 61, l. 6).	...se vuelven...
“Soy licenciado en fisioterapia y actualmente <i>encontrome</i> como profesor de la asignatura neurofisioterapia...” (t. 120, l. 3-4).	...me encuentro...

En estas frases los alumnos emplean los pronombres después de verbos que no están en infinitivo, ni en gerundio, por tanto, resulta clara la influencia del portugués.

8.10.2. Empleo de los clíticos y el pretérito perfecto simple

Los errores transcritos en el cuadro, se refieren a la colocación de los pronombres que rompen la composición del tiempo verbal:

Escritura de los alumnos	Formas correctas
“...los españoles <i>han se mostrado</i> muy amables” (t. 109, l. 6-7).	...se han mostrado
“La señora esta, <i>ha me dado</i> también mi contrato de trabajo...” (t. 116, l. 11).	..me ha dado...
“Hasta ahora <i>he me dedicado</i> solamente a estudiar el castellano...” (t. 117, l. 2-3).	...me he dedicado...

Estos errores se producen porque en portugués es posible estructuras como: *tenho-me lavado* y *eu me tenho lavado*. Así, cuando el verbo principal está en participio, el pronombre átono no vendrá proclítico o enclítico. En este caso, el pronombre vendrá proclítico o enclítico al verbo auxiliar, lo cual difiere del español que no admite este tipo de construcción. Por tanto, los errores se deban, una vez más, a la influencia del portugués.

CAPÍTULO IX

ANÁLISIS DEL USO DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS/NIVEL SUPERIOR

En este capítulo nos ocuparemos de los análisis de los marcadores discursivos. Nuestro corpus de análisis, como hemos señalado anteriormente, se basa en textos de alumnos de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Los textos que analizaremos en este capítulo pertenecen a los alumnos matriculados en el nivel superior, es decir, el último año de la carrera en Lengua Española. Nuestro principal objetivo es analizar, describir y explicar los errores que cometen los mismos en cuanto al empleo de los marcadores discursivos.

Durante los análisis realizados en los textos del nivel superior, los errores que hemos encontrado aluden a la falta de puntuación, transferencia gráfica del portugués e inadecuación según el contexto que se presentan los marcadores. Los errores que hemos hallado son:

9.1. OPERADOR DE REFUERZO ARGUMENTATIVO EN VERDAD

En el siguiente ejemplo, el alumno crea adaptación léxica, resultante del portugués y el español:

Es necesario para mi estudiar español, escribir perfectamente para que yo pueda ingresar en la universidad y tenga la oportunidad de aprender todo que necesito para mi carrera. Ahora estoy solamente estudiando en casa, por eso me gustaria mucho que usted aceptase la solicitud que estoy enviando.

En verdad tengo muchas ganas de estudiar español y muchas otras lenguas, como alemán, italiano y frances, pues tengo que hablar muchas lenguas para poder trabajar como consultora política para la unión européia, que es el mi objetivo.

Agradezco su atención. (t. 147, l. 10-17).

El conector que emplea el alumno en el texto, *en verdad*, es producto de una adaptación léxica del portugués *na verdade*. No es natural, que en el español peninsular se emplee *en verdad*. Por otro lado, creemos que el uso del marcador *en verdad* equivale a *en realidad*, el cual, según afirma Santos Río (2003: 561), es sinónimo de *de hecho*. El mismo autor plantea que *en realidad* “señala lo que el hablante presenta, a la vez, como real y como hecho principal, por lo que, por un lado, suele contraponerse a *en apariencia*, o *aparentemente* y a *en teoría* y, por otro lado, aparece muy frecuentemente en la proposición relevante de una estructura contrastiva, sea adversativa, concesiva o cuasiconcesiva”.

Fuentes Rodríguez (1994: 6) señala que *en realidad* “no es propiamente un conector, sino un elemento modal que por su contenido proposicional, su valor de oposición, convoca a otros elementos previos, envía a algo anterior, expresado lingüísticamente o no”. Sin embargo, Silva Fernandes (2005: 382) se opone, argumentando que “este *elemento modal* puede ser considerado un marcador, ya que establece una vinculación si no anafórica, por lo menos pragmática”.

En el ejemplo que hemos encontrado en el texto, el enunciado que antecede al marcador, el alumno muestra las razones por las que necesita estudiar y escribir perfectamente en español, y la principal es *para ingresar en la universidad*. Luego introduce el operador *en verdad* en el siguiente enunciado para mostrar que, además de las razones mostradas anteriormente, existe una que es la principal, la que es 'verdadera' y que además tiene más fuerza argumentativa, que es la de *aprender otras lenguas para poder trabajar como consultora política para la unión europea* y lo enfatiza cuando concluye *que es el mi objetivo*.

En otras palabras, el interés principal, real y verdadero del alumno no es simplemente aprender español, sino el de aprender idiomas en general, para trabajar en la Unión Europea.

9.2. ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN

9.2.1. Comentador *delante de eso* (dicho esto)

En el ejemplo que mostramos a continuación, el alumno hace adaptación

gráfica entre los dos idiomas en contraste, el cual, por el contexto, creemos que se refiere a *dicho esto* en español:

La televisión ejerce papel de fundamental importancia en la vida de todas las personas, principalmente en la de los niños, pues ellos pasan prácticamente la mitad de su tiempo en frente a ella, alimentando su imaginario infantil con todo tipo de fantasía.

Delante de eso, percibimos que la programación transmitida por ese medio de comunicación acaba tornándose un punto de referencia en la organización del hogar, es decir, la televisión manipula directamente la opinión de todos, y los niños son sus principales víctimas (t. 65, l. 4-7).

Dicho es variante de *dicho eso* y presenta un menor grado de gramaticalización. Su uso se muestra un segundo miembro del discurso con más importancia informativa que el primero, que, no obstante, también es necesario para dar una información completa (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4085-86).

En el ejemplo tomado del corpus, el alumno comenta la importancia que tiene la televisión en la vida de las personas, principalmente en la de los niños. Sin embargo, estos comentarios que realiza el alumno son previos al de mayor importancia, el cual está ubicado en el enunciado que precede al marcador *dicho esto* (que la televisión manipula directamente la opinión de todos, y los niños son sus principales víctimas). El uso de *dicho esto* (o *eso*) indica que lo anterior es de menor importancia, una preparación para lo que va a decir seguidamente (Martí Sánchez, 2003: 24).

9.2.2. Ordenador temporal *por fin*

En el inventario de Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4088) encontramos el ordenador *por fin*, como marcador temporal de cierre, que sirve para señalar el fin de una serie discursiva.

En el nivel superior encontramos que el empleo del ordenador *por fin* se ha empleado erróneamente en siete casos. Su uso erróneo también ha sido una constante en el nivel intermedio y fueron producto de la confusión que los alumnos hacen de *por fin*, con otros ordenadores temporales, como *finalmente* o *por último*:

Os confirmo que llegaré a las 11 de la mañana en el aeropuerto de Barajas (Madrid). Y para que no os confundáis y para que me reconozcan, os digo la ropa que estaré utilizando: pantalones blancos, zapatos rojos y blusa roja también. Os comento

sobre mi aspecto físico: soy baja, morena, de pelos largos y negros.

Por fin, os doy mi número de teléfono de Brasil, que llevaré conmigo: 055 71 666666 (t. 80, l. 5-10).

En este contexto, en el enunciado que antecede al ordenador, el alumno hace su descripción física con el fin de que lo identifiquen. Luego, en el enunciado que precede al marcador, el alumno finaliza su texto, empleando el ordenador temporal *por fin*. Sin embargo, además de la función que poseen los ordenadores de organización discursiva o de integración lineal que sirven para analizar una enumeración, una argumentación o una intervención (función argumentativa) o señalar el cierre de un texto (función macroestructural) (Fuentes Rodríguez, 1993: 171), el ordenador *por fin* posee una característica que no se ve en el ejemplo del corpus, que es la expresión de alivio, de respiro o de alegría, típicas de este ordenador (Fuentes Rodríguez, 1993: 182), o también matiz de espera, preocupación, o desahogo (Santos Río, 2003: 394).

Esta característica de ansiedad o de indicar que el enunciado que precede al uso de *por fin* en el texto es lo esperado, según Silva Fernandes (2003: 161), también es similar en portugués, lo que posiblemente nos lleva a afirmar que son correspondientes literales.

Por otro lado, creemos que el marcador más adecuado al contexto anterior, en español, es *finalmente* o *por último*, ya que son marcadores que sirven para introducir el último enunciado.

En el siguiente texto encontramos el mismo error:

Se notas que vá a pegar en el fondo del cazo, pongas un poco más del agua, pero lo hagas poco a poco. Cuando la carne del pollo estuvier bien blanquita estará pronto.

Por fin te aconsejo a preparar una ensalada para acompañar. ¡Qué aproveches!" (t. 93, l. 11-14).

En este ejemplo, vemos claramente que el alumno da instrucciones para preparar una comida *pongas un poco más del agua* y, para finalizar las instrucciones, aconseja preparar una ensalada. Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, además de organizar el texto, el enunciado que sucede a *por fin*, lleva matiz de espera, preocupación, o desahogo (Santos Río, 2003: 394).

Como vemos, en los ejemplos que mostramos a continuación este tipo de error es frecuente:

Es importante decir que soy joven, tengo 22 años (naci en 07.10.1985) y tengo muchas ganas para aprender el idioma castellano. Mi objetivo es hacer dos cursos intensivos para el final del año realizar la prueba del D.E.L.E en el nivel superior. El conocimiento completo y fluído de la lengua será primordial en mi futuro porque yo pienso en seguir la carrera de diplomacia. Yo no trabajo para dedicarme totalmente a los estudios.

Por fin, añado mis datos personales para contestar a cualquier otra información que sea necesaria” (t. 129, l. 17-24).

En el texto, el alumno revela su objetivo, que es hacer dos cursos intensivos de español y señala, posteriormente, sus planes futuros, que es seguir la carrera diplomática. Por último, introduce el marcador *por fin* para finalizar la secuencia narrativa, pero, al parecer, no se ha fijado bien en la característica que distingue *por fin* de los demás ordenadores, como ya hemos señalado anteriormente.

En el texto a continuación, tampoco se admite el empleo del ordenador *por fin*:

(...) Pero ahora, además de las cuestiones personales, creo que aprender el español en una escuela oficial será imprescindible para mi formación profesional, ya que en la carrera de las ciencias sociales es una lengua muy utilizada e valorizada.

Por fin, pienso que estudiar en la escuela oficial me va a ser un buen ejercicio de práctica, ya que no estoy viviendo con españoles aquí en Salamanca, sino con brasileños, y me gustaria todavía hablar más en español (t. 139, l. 14-20).

El alumno muestra las razones por las que quiere estudiar en determinada escuela (*cuestiones personales, imprescindible para mi formación profesional*) y, para concluir sus argumentos, introduce el ordenador *por fin*, señalando que estudiar en esta escuela será un buen ejercicio práctico.

9.3. LOS CONECTORES

9.3.1. Contraargumentativos *pero* y *todavía*

La conjunción *pero* posee muchas definiciones y funciones en el texto, como señala Santos Ríó (2003: 500-501):

- a) Conjunción adversativa restrictiva fuerte, que además de contraponer dos hechos o conceptos, presenta siempre al segundo de ellos: 1º como el más importante de los dos desde la perspectiva pertinente, que será la del

hablante; 2º como perteneciente a la clase de hechos que invitarían al oyente a obtener una conclusión de orientación contraria a aquella que el primer hecho o concepto aducido parece propiciar.

- b) La proposición que *pero* presenta puede tener carácter adversativo restrictivo puro, es decir, neutral, respecto de la favorabilidad o desfavorabilidad de unos hechos para con otros, en cuyo caso, la idea de contraste viene a veces reforzada por la presencia de alguna de las locuciones adverbiales deícticas de enlace interproposicional adversativo colocada preferentemente en contacto previo o posterior, con el elemento temático de la proposición, si lo hay, y siempre a modo de inciso parentético.

En cuanto a su función como marcador, *pero* es considerado el conector prototípico de la oposición. Posee poca movilidad y puede relacionar solamente dos enunciados. Algunos de sus valores argumentativos son los siguientes (Domínguez García, 2007: 99):

Valor contraargumentativo restrictivo: es el valor genérico de *pero*, esto es, el valor de cancelar las conclusiones del enunciado anterior mediante el enunciado que introduce –contraargumentación directa- o mediante la conclusión inferida de ese enunciado que introduce –contraargumentación indirecta-. Además, *pero* se especializa en la restricción, frente a la exclusión, es decir, no elimina el primer enunciado de su relación, sustituyéndolo, sino que lo admite pero cancelando sus inferencias.

Valor refutativo: en contextos dialógicos, típicos en los discursos argumentativos, al valor restrictivo del conector se une un valor refutativo según el cual la oposición se establece entre lo dicho por distintos enunciadores.

Valor rectificativo: cuando el segundo miembro de la relación se entiende como una rectificación del primero.

Valor de oposición débil: hay casos en los que *pero*, aun expresando una oposición contraargumentativa, difumina ese valor a favor de los valores justificativos, o explicativos. Así, podemos encontrar discursos en los que el enunciado introducido por *pero* cancela una conclusión del enunciado precedente y, al mismo tiempo, justifica esa cancelación.

Además, *pero* también puede tener valores organizativos: amplificativo,

marcador de transición, marcador terminativo, organizador textual y marcador de cambio argumentativo. Como se puede ver, *pero* posee valores, sentidos y matices diferentes, lo que lo convierte en un conector polivalente.

En el texto que analizamos del corpus, el conector *pero* está empleado de manera equivocada, como vemos a continuación:

Me han impresionado mucho la maravillosa vegetación, la pesca que hicimos y la cantidad de moscas que hay allí. **Pero** la experiencia me ha encantado por el contacto con la naturaleza y el enriquecimiento de mi vocabulario de español pues aprendí muchas expresiones (t. 21, l. 10-14).

Como hemos señalado anteriormente, el valor prototípico de *pero* es el de cancelar las conclusiones del enunciado anterior, produciendo contraste con el enunciado que lo precede. En el texto arriba, en el enunciado que antecede el conector, el alumno señala su impresión acerca de la naturaleza, las actividades que realizó y la descripción del ambiente (*Me han impresionado mucho la maravillosa vegetación...*), o sea, positiva. Con la introducción del conector *pero* en el siguiente enunciado, se espera que la conclusión sea de contraste, de oposición, negativa (*la experiencia no le ha gustado*). Sin embargo, con el empleo del conector *pero*, no se nota su función, la de cancelar el enunciado que lo antecede, por tanto, se puede concluir que el alumno ha empleado el conector de forma incorrecta. Además, creemos que el mismo error que comete el alumno en español, en este mismo contexto, hubiera cometido también en su lengua materna.

En el texto a continuación, el alumno transfiere literalmente el conector contraargumentativo *todavía* del portugués:

La televisión tiene sido o gran responsable pela divulgação de todo lo que paso el mundo. **Todavía**, esta divulgação llega de forma muy sensillas en las cosas...Que ocurre es que tenemos que elegir que vamos ver, principalmente se tenemos hijos (t. 57, l. 1-3).

En este contexto, el alumno emplea *todavía* según su significado en portugués, o sea, como una conjunción adversativa. En el primer enunciado, el alumno muestra que la televisión es *la gran responsable por difundir todo lo que ocurre en el mundo*, algo positivo e introduce el conector *todavía* para señalar que, por otro lado, esto es negativo ya que *esta divulgación (difusión) llega de forma muy sensillas* y llega a la conclusión de que hay que elegir lo que se ve. Es decir, la función que tiene *todavía* en portugués,

es la misma que *pero*, *sin embargo*, conjunciones adversativas en español, que en el contexto discursivo tienen función de conectores contraargumentativos.

Con relación a posibles correspondencias con el español, Silva Fernández (2005: 264) señala que “podríamos pensar que todavía puede sustituir a *sin embargo* o incluso a *no obstante* debido a su carácter culto”.

El correspondiente literal de todavía en portugués es ‘*ainda*’. Por tanto, podemos concluir que *todavía* es un falso amigo en español.

9.3.2. Conectores de causalidad *pues*, *por todo eso* (por eso, por ello, por todo ello).

En el ejemplo que presentamos a continuación, el alumno emplea el conector *pues* en un contexto en que creemos que lo más adecuado sería su combinación con *bueno*:

En mi país yo estudio derecho en la Universidad Federal de Bahía desde 2006 y este año tuve muchas ganas de estudiar en España, pues me lo han dicho que la USAL es una de las más antiguas del mundo, así como una de las mejores en derecho.

Pues, por eso vine a Salamanca, para hacer un año del curso de derecho, así como mejorar mucho el idioma que aprendí cuando viví en Barcelona hace 10 años, pero me olvidé muchas cosas. Además, la lengua española me encanta, pues tiene un acento típico de los idiomas latinos que el inglés no tiene (t. 153, l. 3-9).

En este ejemplo, creemos que *pues* es conector consecutivo, ya que su uso remite a un contexto anterior, cuando el alumno muestra lo importante que es estudiar en la USAL y con el empleo del conector, se introduce su consecuencia, *vine a Salamanca*, que incluso llega a ser redundante por la presencia de *por eso* que se designa consecuencia por sí solo. Sin embargo, antes del sentido de consecuencia que revela el conector *pues*, el contexto incita a una conclusión, a una preclusura, ya que el alumno concluye su impresión acerca de la USAL. En este caso, la presencia de *bueno* sería, de cierta forma, necesaria, pues señala una secuencia de cierre. Según Llorente Arcocha (1996: 236), *pues* se liga frecuentemente a *bueno*, formando la secuencia *bueno, pues*, en que *bueno* sirve de elemento conclusivo de cierre que prelude un cambio en la dirección del discurso.

Hay que añadir que *bueno pues* es típico de discursos orales y este ejemplo es una muestra más de que los alumnos trasladan las estructuras del discurso oral al escrito, probablemente por no conocer conectores que ayudan a la coherencia en el texto

escrito.

Otro conector que parece tener la función de causa es *por todo eso* y, probablemente, cumple doble función:

Estoy en España hace ocho meses y vivo con una inglesa y una mexicana. Necesito estudiar español porque, además de necesitar leer mucha literatura en el idioma, tengo dificultades para escribir y lo necesitaré para mis trabajos del doctorado y futuras publicaciones científicas. También me será útil la fluencia en el idioma para participar de eventos científicos.

Por todo eso, espero que usted me conceda una plaza en la escuela Oficial de Idiomas, pues seguramente es un lugar con profesionales calificados (t. 108, l. 6-12).

En este ejemplo, vemos que el alumno enumera todos sus argumentos, señalando las razones por las que necesita aprender español, tras sus argumentos, el alumno emplea el conector *por todo eso*. Creemos que este conector posee doble función en el contexto, la primera es concluir sus argumentos y luego la de mostrar la causa, que se nota en el enunciado que precede al conector, es saber, el alumno muestra su necesidad de aprender español (*necesita leer en este idioma, lo necesita para sus trabajos del doctorado y futuras publicaciones científicas*), etc. y, por esa razón, (*espera la concesión de una plaza en la escuela Oficial de Idiomas*) (causa). Este conector es probablemente variante de *por eso*, así como *por ello*, *por todo ello* o *por isso*, *por tudo isso* en portugués (Silva Fernandes, 2005: 294). Sin embargo, la inclusión o exclusión de *por eso/por isso* como marcador es bastante cuestionable según algunos estudiosos como Domínguez García (2002: 316-391), que señala que “el centro de la discusión se concentra en el deíctico, ya que no está claro, si la vinculación anafórica o catafórica se da mediante al deíctico o si por el contrario, se establece tal vínculo a través de toda la expresión”.

9.3.3. Conector de precisión *cuanto a* (en cuanto a)

En el ejemplo que mostramos a continuación, el alumno emplea *cuanto a*, en vez de *en cuanto a*, por interferencia del portugués:

Nos ausentaremos desde el lunes hasta el jueves. Luego que regresemos, el jueves por la tarde, le llamo para discutirmos como hacemos com las clases de los niños, pues principalmente la niña me tiene bastante preocupada ya que no aprobó en el último examen que hizo. Sé que nuestras constantes ausencias pueden ser uno de los motivos, en todo caso, le ruego comprensión.

Cuanto al pago que le tengo que ingresar el día 16, lo abonaré luego que regrese, pues ahora mismo no tengo como hacerlo. Lo siento por todas las molestias que esto le pueda ocasionar (t. 22, l. 3-10).

Según Santos Ríó (2003: 302) *en cuanto a* es “una locución respectual tematizadora que introduce un tema sobre el que se produce una predicación posterior en la que aquél no está sintácticamente integrado. El sintagma pertinente es una especie de circunstancial periférico y su valor es respectual (...) realizativo”. Y agrega que *en cuanto a* “equivale a *referente a, por lo que se refiere (/respecta/hace/...) a*”. Su equivalente en portugués es *quanto a*, que según Buarque de Holanda (2004: 1668), posee el valor de *a respeito de*.

En el texto que hemos obtenido de la muestra, podemos decir que se trata de una nota dejada a una persona, en la que explica su ausencia y también la de sus hijos y, para cambiar de tema, e introducir otro, emplea el conector *cuanto a*, resultante de la interferencia con el portugués, ya que, como hemos mencionado anteriormente, en este idioma se escribe *quanto a*, en vez de *en cuanto a* en español. Por tanto, podemos concluir que el alumno ha empleado el conector, a partir de la estructura de su lengua materna, el portugués.

9.4. MARCADORES CONVERSACIONALES *OYEY VALE*

El empleo de los marcadores conversacionales es, lógicamente, infrecuente en el discurso escrito, ya que poseen modalidades diferentes y sus objetivos son distintos a los del texto escrito. En la oralidad, la actitud de los interlocutores es el primer elemento relevante, lo que exige conocer qué intención comunicativa determina la forma del mensaje y qué actitud se supone en el interlocutor. Características como simultaneidad entre planificación y producción, la inmediatez comunicativa, la cooperación entre los interlocutores para la construcción del texto y del sentido, la dinámica discursiva con tomas de turnos, hacen del discurso oral una modalidad de comunicación.

Briz (1998: 1-2) señala que “aunque existe la manifestación de lo oral en lo escrito, las interrelaciones entre estas dos esferas surgen como formas de verbalización determinadas por las condiciones de comunicación”.

En nuestro *corpus* escrito, hemos encontramos los marcadores *oye* y *vale* que son marcadores exclusivos de la oralidad:

Te escribo para disculparme por mi viaje. La verdad es que yo no me la había planteado, pero cómo lo sabes, las cosas no son muchas veces cómo las planeamos. ¡Verdad! Así, ya que tienes las llaves del piso, límpialo como sueles hacerlo.

Oye, hace bastante que no arreglas mi armario. Así que, aprovechas que estoy un par de días fuera para hacer, ¡**vale!** (t. 26, l. 2-6).

Los marcadores que vemos en el texto son prototípicos de la conversación, lo que demuestra que hubo claramente influencia de la lengua oral en la escrita. Según Bustos Tovar (1996: 37), es cierto que no parece existir rasgos universales que separen lo escrito de lo hablado. Algunas lenguas como son el inglés y el francés tienden a hacer diferencias entre el discurso hablado y el escrito. Otras, como el español, tienden a producir una cierta nivelación entre los discursos antes mencionados. En esta tendencia, a la nivelación se sitúan ciertos modelos estilísticos que postulan la máxima de “escribo como hablo”, de larga tradición en español.

Además, existe una constante imbricación entre oralidad y escritura, y no sólo porque se influyan mutuamente en el sentido de que expresiones características de la lengua hablada pasen a la escritura, sino también porque la oralidad se textualiza, es decir, porque adquiere unos determinados modelos de organización textual (Bustos Tovar, 1996: 40).

En cuanto al marcador *oye*, se emplea en discursos orales informales. Para Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4183-4184), que pone este conector en la subclasificación de los *enfocadores de alteridad*, menciona que éste se relaciona con *mira*, con el que combina frecuentemente, sin embargo, la diferencia radica en que, con *mira*, el que habla trata de atraer al interlocutor hacia su propio ámbito, mientras que con *oye*, el hablante intenta introducirse en la esfera del oyente. Estos investigadores también afirman que *oye* refleja el resultado de un proceso de gramaticalización a partir de la segunda persona singular del imperativo del verbo *oír* y, desde el punto de vista semántico, *oye* revela un proceso de pérdida de su valor significativo pleno a partir de *oír* como 'percibir por el oído', 'atender a quien nos habla', etc.

Como vemos en el ejemplo, el alumno ha empleado el marcador *oye* en la frase para introducir un miembro del discurso como un conjunto informativo relevante *hace bastante que no arreglas mi armario*, con el fin de transmitir la información y al mismo tiempo posicionarse ante su interlocutor.

Otro marcador conversacional que encontramos en el mismo texto es *vale*. De acuerdo con Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4169), *vale* refleja un proceso de

gramaticalización a partir de la tercera persona del presente del indicativo del verbo *valer*, con posible acepción de 'ser útil' o 'resultar conveniente'. Éste marcador está muy extendido por el lenguaje coloquial, sobre todo entre los jóvenes. Sin embargo, para muchos investigadores, esta palabra llega a convertirse en un bordoncillo o muletilla, debido al abuso que se hace de su empleo (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4169). El uso de *vale* significa 'admisión', 'aceptación' o 'aprobación'.

En el contexto que encontramos en el corpus, el marcador *vale* ha sido empleado para solicitar una conformidad (*Así que, aprovechas que estoy un par de días fuera para hacer, ¡vale!*), es decir, el alumno lo ha empleado para dar una orden y a través del *vale*, busca saber si el interlocutor está de acuerdo. Como señala Santos RÍo (2003: 637) el empleo del *vale* con entonación interrogativa se utiliza para solicitar confirmación, generalmente después de haber expuesto un contenido tácitamente compromisorio o programático. Es necesario añadir que, como se observa en el ejemplo, el alumno ha empleado la exclamación, sin embargo, por las razones que hemos señalado anteriormente, el contexto refleja entonación interrogativa, por eso la necesidad de los puntos de interrogación.

De manera general, en los textos que hemos analizado, hemos encontrado poco uso de los marcadores discursivos. Esto es debido a que, como ya hemos señalado en el nivel anterior, los alumnos desconocen el uso de los marcadores en español o bien porque incluso en su propia lengua poseen dificultades para articular y cohesionar el texto. Los principales errores corresponden a:

- a) **Operador de refuerzo argumentativo.** Interferencia del portugués en que el alumno realiza adaptación gráfica del operador en *realidad* en español, por *en verdad* (na verdade, port.).
- b) **Estructuradores de la información.** Adaptación gráfica del comentador *delante de eso*, probablemente equivalente a *dicho esto*, en español; error en cuanto al uso del ordenador temporal *por fin*, con matiz de alivio, espera, preocupación, en vez de *finalmente* o *por último*.
- c) **Los conectores.** Errores en cuanto al empleo del conector contraargumentativo *pero*, ya que el alumno no lo emplea con sentido de oposición; transferencia negativa del portugués, en que el alumno transfiere el conector contraargumentativo *todavía* del portugués. Errores en cuanto al empleo de los conectores de causalidad *pues*, *por todo eso*,

poco usado en español y es probablemente variante de *por eso*, *por ello*, *por todo ello* o *por isso* en portugués. También hemos encontrado adaptación léxica del portugués en cuanto al uso de *delante de eso*, que probablemente es equivalente en español a *por lo dicho*. Transferencia directa del portugués de *quanto a*, cuyo equivalente en español es *en cuanto a*;

d) Empleo de marcadores conversacionales *oye* y *vale* en los textos escritos, exclusivos del discurso oral.

Los errores discursivos encontrados en este corpus son semejantes a los del nivel intermedio. Percibimos que los marcadores suelen ser transferencia positiva o negativa del portugués y que la presencia de marcadores típicos de la oralidad es más frecuente en el *corpus* que los marcadores del discurso escrito. Esto ocurre, posiblemente, porque los alumnos desconocen en español los marcadores y acaban empleando las formas que conocen a partir de su capacidad lingüística oral.

Además, el señalamiento explícito de relaciones entre segmentos textuales se hace con frecuencia y necesario, dado que el contexto informa sobre tales vínculos semántico-pragmático.

Por último, creemos que el error radica en que, en las clases de español como lengua extranjera, los profesores suelen hacer hincapié en las estructuras gramaticales y se olvidan de la competencia escrita. Sabemos que el conocimiento de las conjunciones, los adverbios, etc., no garantiza que el alumno sea capaz de estructurar correctamente su texto, por esto, es importante que los profesores sean conscientes de la dificultad que poseen sus alumnos.

Es imprescindible que los docentes pongan énfasis en la enseñanza de las partículas, no solamente desde la competencia gramatical, sino también discursiva, para que los alumnos sean capaces de estructurar el texto, a fin de lograr coherencia y cohesión textual.

CAPÍTULO X

ANÁLISIS CUANTITATIVO: ESTRUCTURAS VERBALES Y MARCADORES DISCURSIVOS/NIVEL SUPERIOR

El análisis cuantitativo que realizaremos tiene como principal objetivo conocer numéricamente los errores que han cometido los alumnos brasileños de nivel superior y las estrategias que han utilizado en cuanto a las estructuras verbales y discursivas. Los aspectos que nos hemos propuesto investigar atañen a:

1. Concordancia entre los sujetos del discurso y las formas verbales;
2. Verbos con irregularidades en la raíz;
3. Errores en los tiempos y modos verbales;
4. Empleo de los verbos *haber* y *tener*;
5. Empleo del verbo *gustar*;
6. Régimen verbal;
7. Forma impersonales de los verbos: *el gerundio*;
8. El uso de los clíticos y las formas no personales;
9. Marcadores discursivos

También observaremos algunos aspectos que atañen a características formales, como por ejemplo:

1. Empleo del pronombre personal *yo* y
2. Empleo de los pronombres personales: los sujetos coordinados.

10.1. CONCORDANCIA ENTRE LOS SUJETOS DEL DISCURSO Y LAS FORMAS VERBALES

Los errores que atañen a la concordancia entre el sintagma verbal y las personas del discurso, en el nivel superior, llegan a un total de 114 equivocaciones, superando, incluso, al nivel medio. Los errores en este apartado afectan a:

- Conjugación verbal de la 2ª persona por la 3ª persona del singular;
- Concordancia entre el verbo y el sujeto de 1ª persona del plural;
- Conjugación verbal de la 3ª persona por la 1ª persona del singular;
- Confusión entre la 3ª persona de singular y la 3ª del plural;
- Otros paradigmas

Los porcentajes de estos errores se representan de la siguiente manera

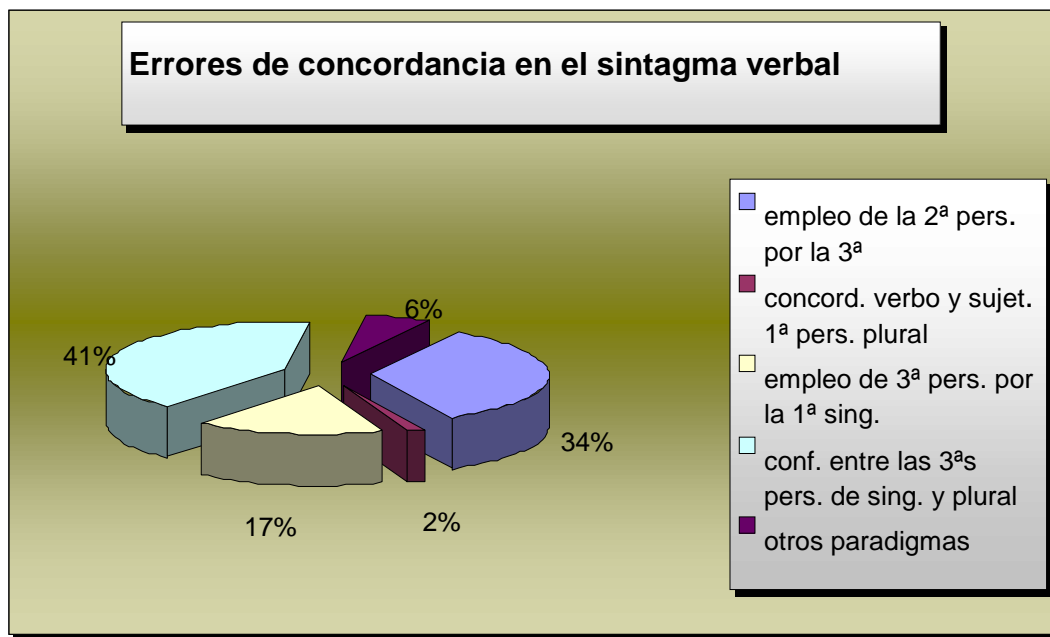


Figura 25. Errores de concordancia en el sintagma verbal

Como percibimos en la figura, el error más representativo corresponde a las frases en que los alumnos confunden la 3ª persona del singular con la tercera del plural o la situación inversa, afectando al 41% de los errores en este apartado. Hemos encontrado frases como: *En enero de 2008 yo he hecho una viaje para la ciudad de São Paulo, pues allá vivi muitos amigos mio y también parte de mi familia* (t. 33, l. 1-2)” o

como la concordancia *ad sensum* que elaboran los alumnos (*El personal que trabajaba en el campamento en general eran buenas y cumplían con sus obligaciones* (t. 09, l. 10-11)”).

La segunda cifra más importante, el 34%, corresponde a errores de conjugación de los verbos en 2ª persona, en situaciones en que el sujeto es 3ª persona. Estos errores suelen ser provocados por la falta de conocimiento de los alumnos en cuanto al modo imperativo lo que conlleva a construcciones de frases como: *Después, recomiendo que los corte* [refiriéndose a la 2ª persona del singular] *en pequeños trozos los deje sazonando con sal, limón y los dientes de ajo machacados durante 30 minutos* (t. 86, l. 8-9). El empleo equivocado del modo imperativo ha sido constante en este nivel y ello ha contribuido al predominio de los errores intralingüísticos:

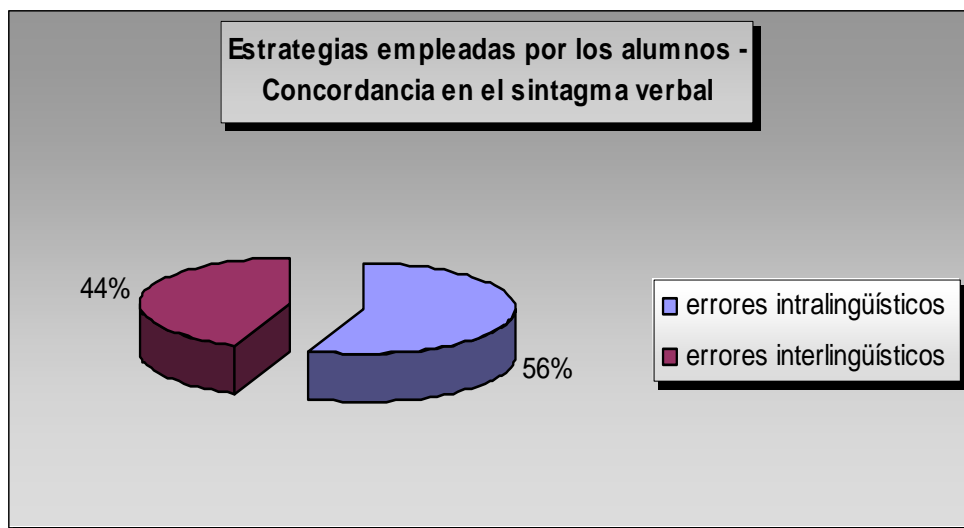


Figura 26. Estrategias empleadas por los alumnos/concordancia en el sintagma verbal

El 56% de los errores en la concordancia del sintagma verbal y los sujetos son provocados por falta de conocimiento de los alumnos en lo que se refiere a la conjugación de los verbos en español.

10.2. VERBOS CON IRREGULARIDADES EN LA RAÍZ

La cantidad de errores en este apartado corresponde a 49, misma cifra del nivel intermedio, sin embargo, esto no quiere decir que no hubo avance. Estos errores fueron producidos por:

- a) Omisión del diptongo *ie*;

- b) Uso sobregeneralizado del diptongo creciente *ie*;
- c) Cambio de la vocal *e* por *i*;
- d) Omisión del diptongo *ue*;
- e) Uso sobregeneralizado del diptongo *ue*;
- f) Casos particulares.

En la siguiente figura se representan estos errores en porcentajes:

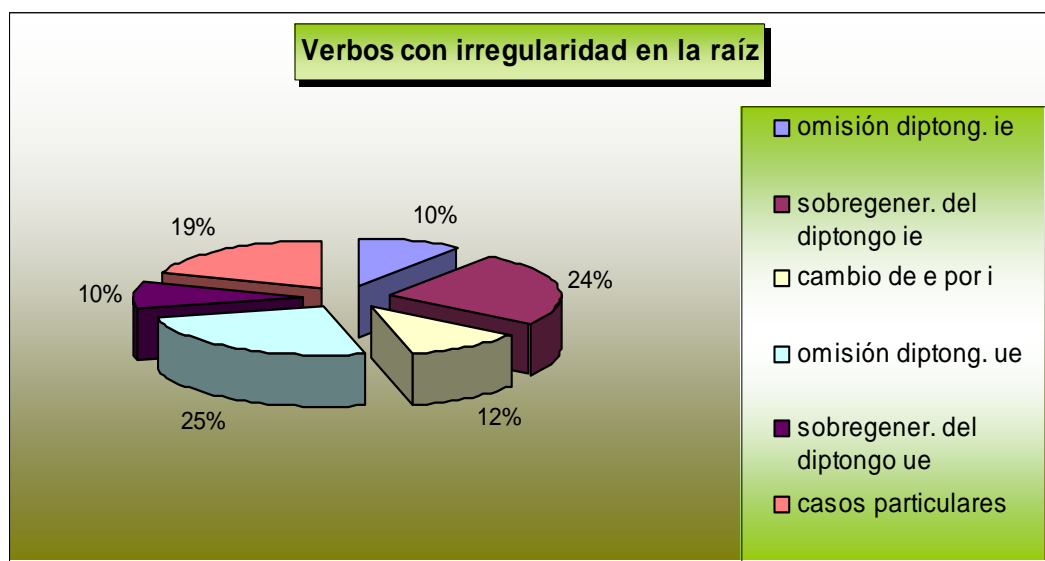


Figura 27. Verbos con irregularidades en la raíz

Percibimos que los errores más frecuentes en este apartado pertenecen a la omisión del diptongo *ue*, lo que corresponde a una cifra total de 25%. Esto se debe a que, en este nivel, muchos alumnos todavía no han aprendido las irregularidades que sufren los verbos en español, como se observa en la siguiente frase: “...*por eso les rogo urgencia en que la encuentren pues mañana por la mañana voy a Salamanca...* (t. 115, l. 6-7)”. Tales irregularidades no se observan en los verbos en portugués.

La segunda mayor causa de errores corresponde al uso sobregeneralizado del diptongo *ie* (24%). Como ya hemos mencionado anteriormente, en este nivel las irregularidades en los verbos es un tema que provoca confusiones a los alumnos brasileños. Es muy frecuente en la oralidad y también en la escritura, el uso exagerado del diptongo *ie*, como vemos en esta frase: “*No estoy trabajando pero me gustaria mucho empezar a trabajar* (t. 123, l. 11)”.

En la figura que vemos a continuación, representamos el nivel de dificultad que significa para los alumnos la elaboración de estas formas conjugadas:

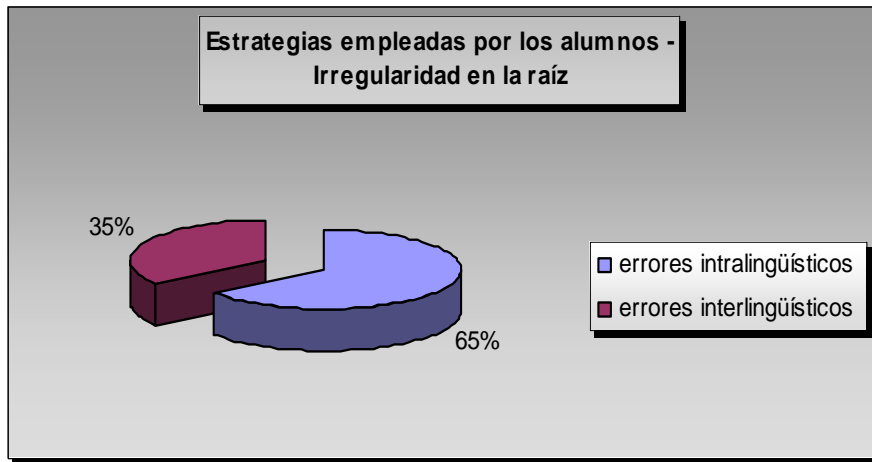


Figura 28. Estrategias empleadas por los alumnos/verbos con irregularidades en la raíz

Como reparamos en la figura 29, los errores radican en la lengua extranjera, es decir, los alumnos se equivocan porque no saben emplear la estructura de la lengua extranjera, en este caso, los verbos que sufren irregularidad en la raíz.

10.3. ERRORES EN LOS TIEMPOS Y MODOS VERBALES

El apartado de los errores en los tiempos verbales corresponde a una cifra de 161. Estos errores, provenientes de los textos elaborados por los alumnos, han ocurrido principalmente en los siguientes tiempos verbales:

- a) Pretérito imperfecto (indicativo/subjuntivo);
- b) Pretérito perfecto simple;
- c) Pretérito perfecto compuesto;
- c) Futuro de los verbos.

Y además, encontramos errores donde los alumnos confunden los tiempos verbales y los emplean de forma equivocada. Estos cambios han ocurrido:

- a) entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple;
- b) entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple.

Gráficamente, los representamos así:

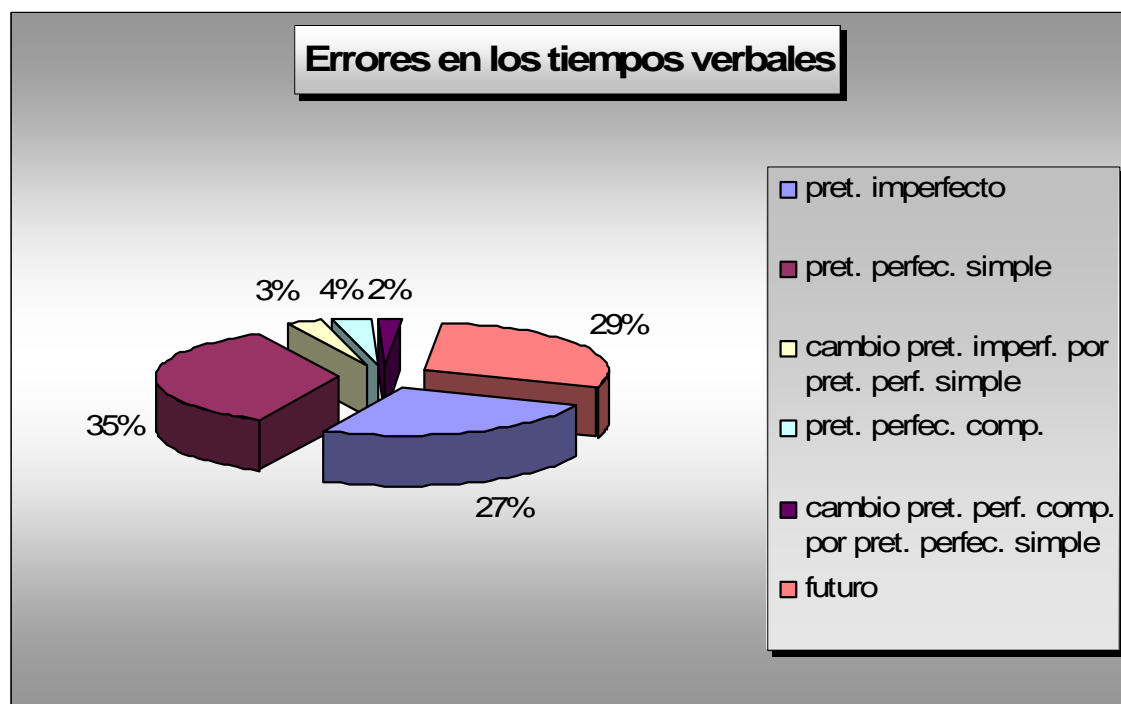


Figura 29. Errores en los tiempos verbales

Igualmente como ha ocurrido en el nivel intermedio, en el nivel superior, los principales errores conciernen al pretérito perfecto simple, un total de 35%. Los errores en este tiempo verbal son bastante frecuentes y los alumnos se equivocan constantemente, probablemente por las grandes diferencias gráficas que existen entre los verbos del pretérito perfecto simple en español, con su equivalente en portugués, el *pretérito perfeito* principalmente en las formas irregulares, como en: “...*mi papá no quizo colocar el juego de damas...*” (t. 44, l. 9).

Los principales errores en este tiempo detectados en el *corpus* se pueden representar de la siguiente manera:

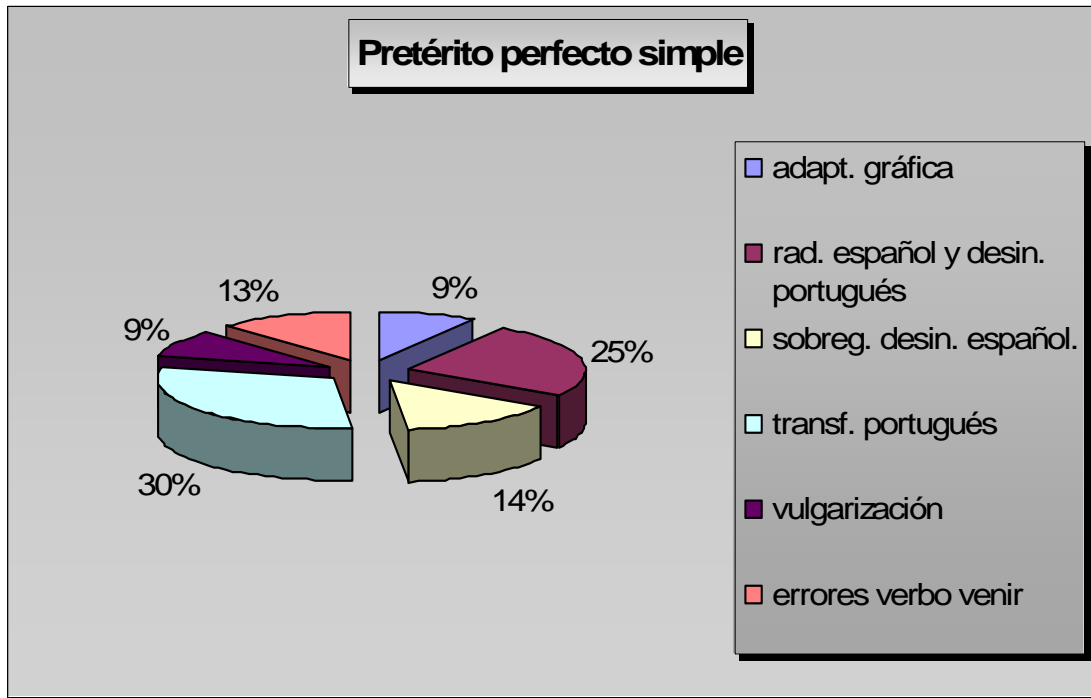


Figura 30. Pretérito perfecto simple

Como vemos, los errores de transferencia, con un 30% han prevalecido como principal causa de error en este tiempo verbal. Los alumnos, en situaciones de dudas o incluso de desconocimiento, han empleado directamente las conjugaciones del *pretérito perfeito* del portugués, como en las frases: “...foi muy divertido y no paramos de reír un sólo instante (t. 32, l. 13)” y “Aunque me objetivo era solo perfeccionar mi español, también crecí como persona... (t. 24, l. 4-5)”.

Por otro lado, en las demás estructuras que comprenden los errores en este tiempo, o sea, 70%, los alumnos muestran cierto conocimiento de la lengua española, o al menos se esfuerzan en emplear la lengua que están aprendiendo como queda demostrado en la siguiente figura:

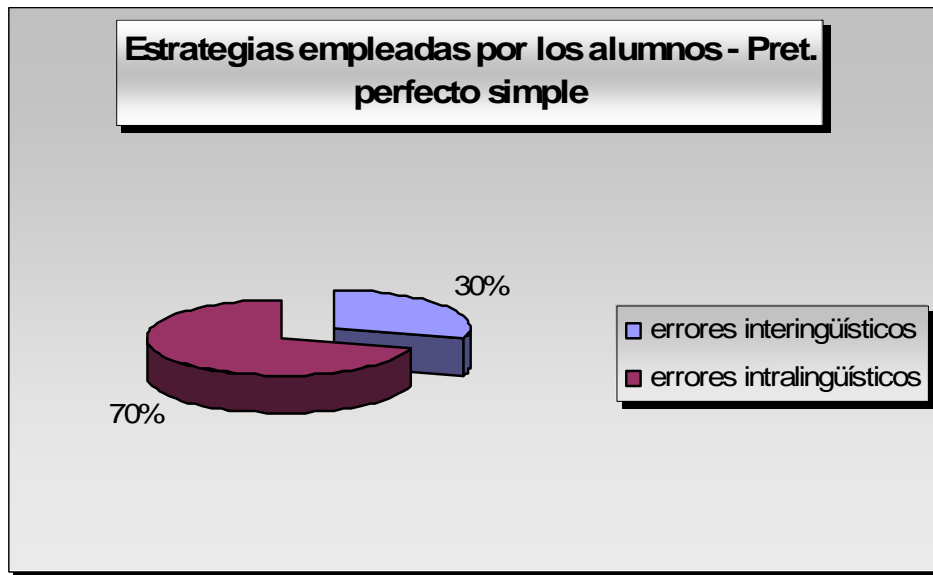


Figura 31. Estrategias empleadas por los alumnos/pret. perfecto simple

Según se puede interpretar de los datos representados en la figura 07, el 70% de los errores que han cometido los alumnos muestran que los mismos han empleado la estructura de la lengua española, aunque de forma incorrecta como se evidencia en las siguientes frases: “*Personalmente fué un congreso muy positivo y rico por todo esto...* (t. 3, l. 13)”, “*El año pasado estube de vacaciones en João Pessoa...* (t. 37, l. 1).

Como queda evidenciado, los errores son más de tipo figura que morfológico y, además, no dificultan el entendimiento del mensaje.

Como vemos en la figura 32, el tiempo futuro ha sido la segunda causa de errores de los alumnos entre los tiempos verbales:

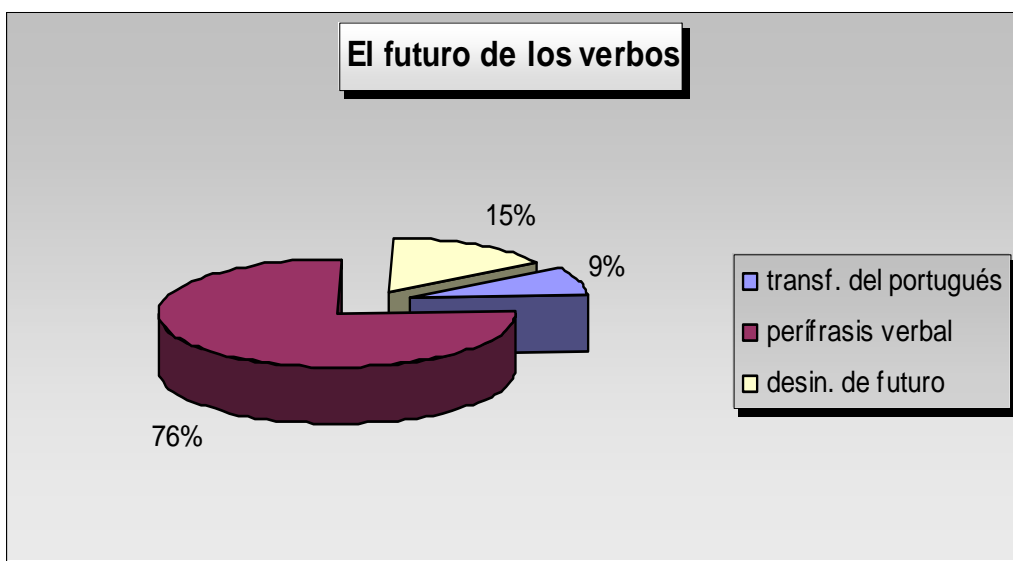


Figura 32. Futuro de los verbos

En la figura, observamos que un 76% de los errores en el tiempo futuro corresponden a equivocaciones en la perífrasis verbal. En el corpus de nivel superior, hemos visto que los errores en la perífrasis *ir a + infinitivo* eran muy frecuentes. Los alumnos, en la mayoría de los casos, han omitido la preposición *a*, como vemos en las frases: “*Que ocurre es que tenemos que elegir que vamos_ver, principalmente se tenemos hijos* (t. 57, l. 2-3)” y “*Para mi es una situación nueva, es la primera vez que voy_hacer un intercambio...* (t. 76, l. 3)”. La segunda causa de errores en el futuro corresponde a las desinencias (“*Estoy contenta porque podré aprender mucho con ellas*” (t. 119, l. 13-14) y “*Por lo tanto, creo que estudiar español es fundamental, porque en el curso podré aprender a hablar...* (t. 123, l. 11-12)”.

En este tiempo, los alumnos han empleado la lengua portuguesa como recurso para expresarse en la lengua española, como vemos en la figura a continuación:

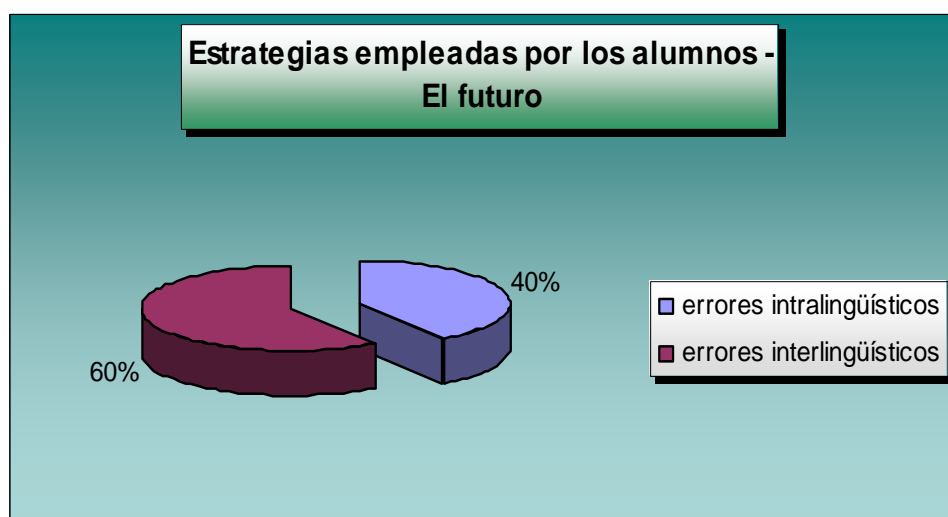


Figura 33. . Estrategias empleadas por los alumnos/futuro de los verbos

El 60% de los errores han sido producidos por la transferencia de la lengua materna de los alumnos, como era de esperar, ya que el futuro irregular del español es una de las estructuras que suele causar más problemas a los alumnos de este idioma como lengua extranjera: “*Creio que no terais problema para reconhecerme* (t. 76, l. 9)”. Estos errores ocurren por el cambio que sufre el radical del verbo y como esta irregularidad no ocurre en portugués, los alumnos suelen transferir de su lengua materna a la lengua española, las conjugaciones que desconocen en la lengua extranjera.

La tercera mayor causa de error ha sido el tiempo pretérito imperfecto:

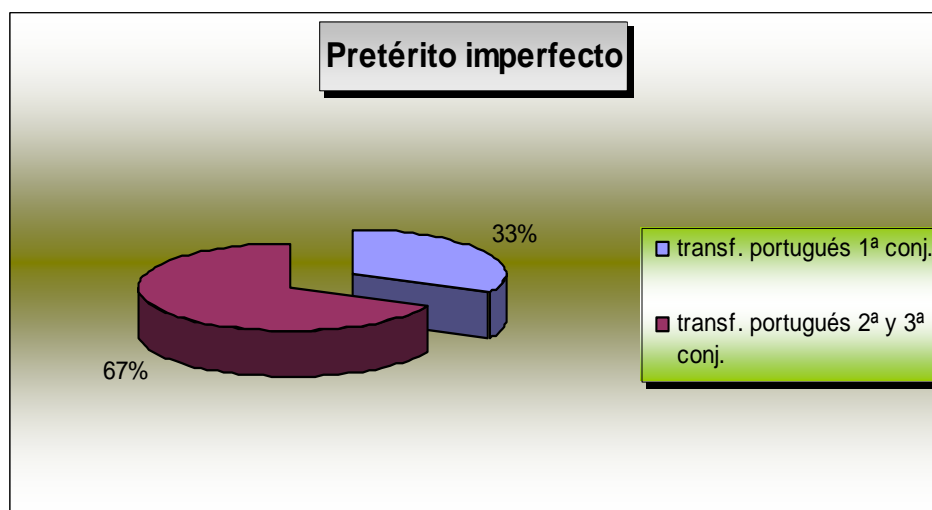


Figura 34. Pretérito imperfecto

El 67% de los errores en el pretérito imperfecto pertenecen a errores en que los alumnos han transferido las terminaciones que corresponden a la 2ª y 3ª conjugaciones como se evidencia en las siguientes frases: “*Vivia en Rio de Janeiro la ciudad maravillosa* (t. 116, l. 2-3)” y “...*que el coche no tenia como salir del lugar...* (t. 34, l. 6-7)”. Estos errores, que son más bien de acentuación, no nos permite afirmar si son transferencia de las desinencias del portugués o si son producidos por la falta de atención de los alumnos, sin embargo, por la alta frecuencia con que ocurren estos errores nos parece relevante señalarlos, ya que se trata de textos de alumnos del nivel superior.

También observamos que la otra causa de error corresponde a la transferencia del portugués referente a las desinencias de la primera conjugación: “...*donde estava, porque había mucho agua en las calles* (t. 34, l. 7)” y “*Las personas, muy aburridas, salían de sus coches y hablaban muchas palabrotas* (t. 32, l. 11-12)”.

Por tanto, podemos concluir que aunque el *corpus* pertenece a los estudiantes del nivel superior, los mismos todavía no han asimilado la conjugación del pretérito imperfecto.

La figura que mostramos a continuación recoge los errores cometidos por los alumnos a la hora de formar el pretérito perfecto compuesto:

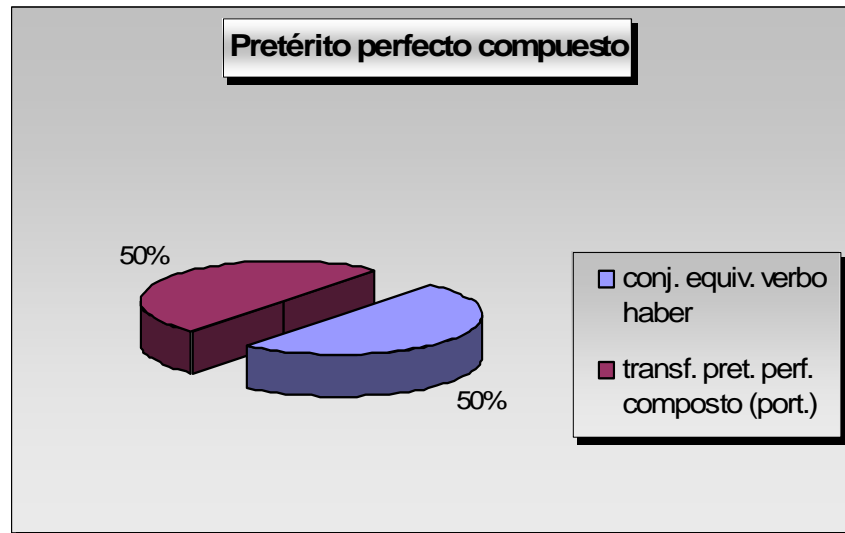


Figura 35. El pretérito perfecto compuesto

Existe un equilibrio en la construcción de este tiempo, como se evidencia en los datos aportados en la figura. Los mismos se refieren a la conjugación equivocada del verbo *haber* por transferencia del portugués: “*Há sido uma experiencia impressionante tanto personal...* (t. 18, l. 9-10)” o por transferencia del *pretérito perfeito composto* también del portugués: “*Tengo hablado poco español desde que he llegado...* (t. 119, l. 11) y “*La televisión tiene sido o gran responsable pela divulgação de todo lo que paso el mundo* (t. 57, l. 1-2)”. En portugués, diferente del español, el *pretérito perfeito composto* se construye con el verbo *ter* (tener) en presente + participio el verbo principal y aunque tenga equivalencia formal con el pretérito perfecto español, no tienen el mismo significado.

Los errores en cuanto al cambio de un tiempo verbal por otro no ha sido frecuente en este corpus. Hemos encontrados solo dos situaciones en que los alumnos realizan estos cambios: a) confusión entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple y b) confusión entre el pretérito compuesto y el pretérito perfecto simple. Como queda expuesto en la siguiente figura:

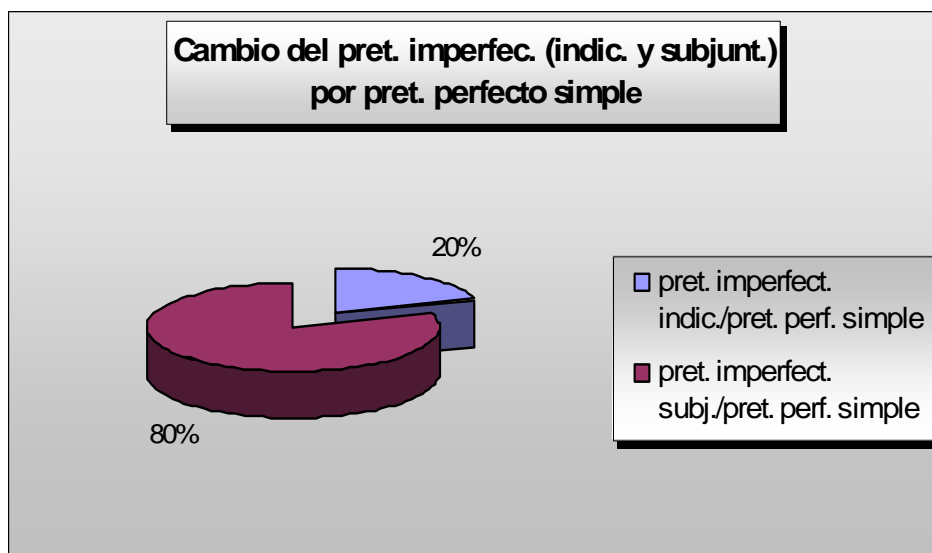


Figura 36. Cambio del pret. imperf. por pret. perfec. Simple

En esta figura, el 80% de los errores muestran que los alumnos han empleado el pretérito imperfecto de subjuntivo en vez del pretérito perfecto simple y han producido frases como: “*Me gustó mucho ese empleo y me gustaron más todavía las personas que trabajaram con migo... (t. 109, l. 19-20)*” y “*Como vamos a quedar aquí por un año me apunté en un instituto, Vaguada de la Palma, y mis clases empezaran en lo 15 de septiembre (t. 151, l. 8-9)*”. Estos errores ocurren, probablemente, porque los alumnos confunden la desinencia del *pretérito perfeito simple* (pretérito perfecto simple) del portugués: *-ram*, que coincide con la terminación del imperfecto del subjuntivo del español: *-ran*. También hemos encontrado errores en cuanto al empleo del pretérito imperfecto del indicativo: “*...pero mis amigos se quedaban tranquilos (t. 34, l. 5)*”.

Los alumnos también han empleado el pretérito perfecto simple por el pretérito perfecto compuesto¹⁰⁰, pero se reúnen pocos casos: “*Hasta ahora yo no conocí nadie español... (t. 123, l. 5)*” y “*Hasta hoy nunca me olvidé del viaje que ha hecho un cambio en toda mi vida*” (t. 36, l. 11-12).

10.4. EMPLEO DE LOS VERBOS HABER Y TENER

Los errores encontrados en este apartado suman un total de 26 en todo el

¹⁰⁰ Como ya hemos señalado, los conflictos que existen entre el pretérito perfecto simple y el compuesto es frecuente, incluso entre hispanohablantes. Sin embargo, en el español peninsular, se nota el uso bien diferenciado del uso de estos dos tiempos.

corpus analizado. Las equivocaciones revelan las dificultades de los alumnos brasileños en la construcción de las oraciones. En cuanto al empleo de los verbos *haber* y *tener* los errores corresponden a:

- a) Verbo *haber* con sentido de *existir*;
- b) Desinencias del verbo *haber*;
- c) Desinencias del verbo *tener*;
- d) Transferencia del verbo *ter* (tener) del portugués;
- e) Confusiones entre *haber* y *tener*;

Representamos gráficamente estos errores:

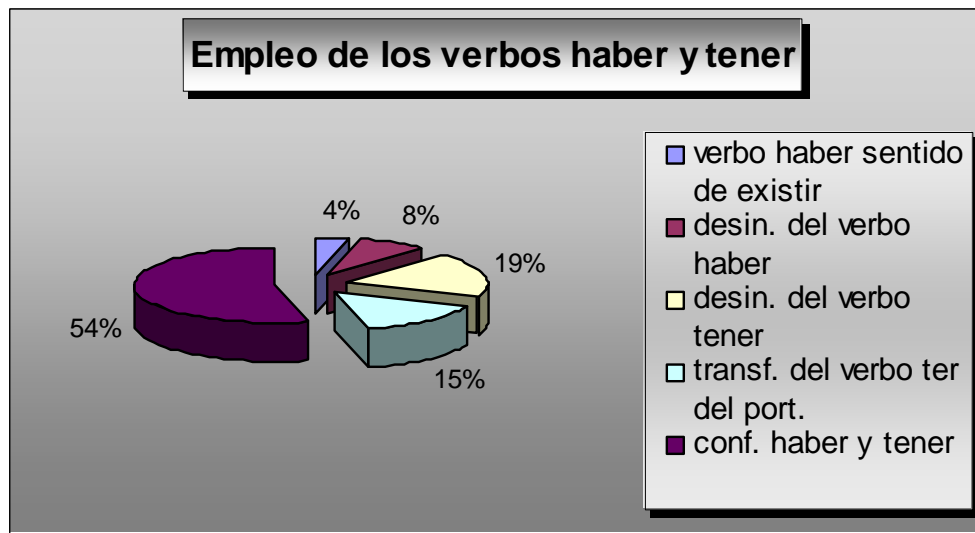


Figura 37. Empleo de los verbos haber y tener

La mayoría de los errores en el empleo de los verbos *haber* y *tener*, el 54%, se refiere a confusiones que hacen los alumnos entre estos dos verbos, como por ejemplo: “*La televisión tiene sido o gran responsable pela divulgación de todo lo que paso el mundo* (t. 57, l. 1-2)” y “*Hace cinco meses que he llegado a Salamanca, pero antes tenia vivido un año...* (t. 150, l. 6)”, en que los alumnos emplean el verbo *tener* en vez de *haber*, por influencia del portugués.

Los errores más significativos son los siguientes:

- a) Cambio de *tener* por *haber* en las formas compuestas;

b) Cambio de *tener* por *haber* en los tiempos simples.

Estos errores se refieren a:

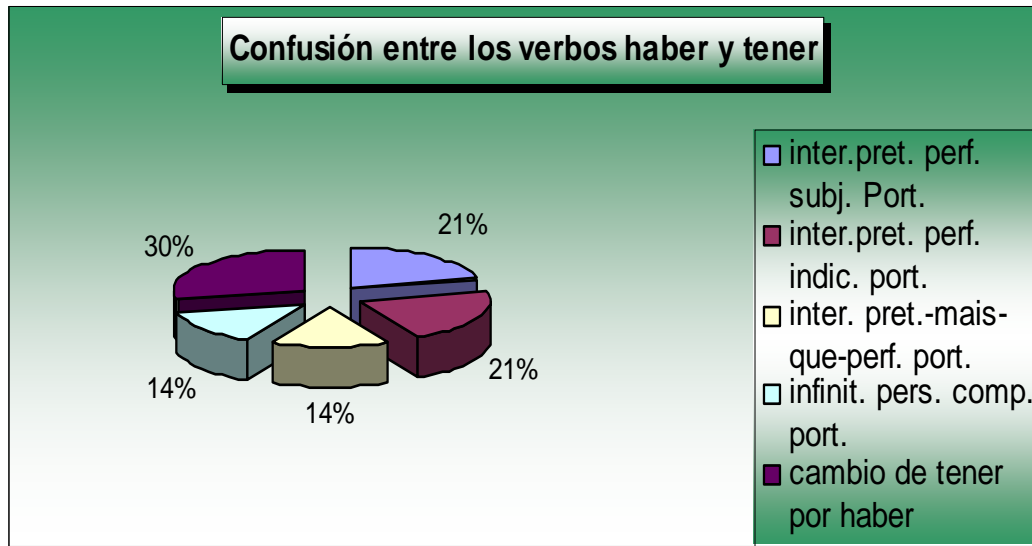


Figura 38. Confusión entre los verbos haber y tener

Como se puede observar, la mayor confusión que establecen los alumnos se refiere al cambio de *tener* por *haber*, es decir, los alumnos emplean el verbo *tener* en situaciones que deberían emplear *haber*, como por ejemplo en: “*Como tiene mucha gente viviendo allí y muchos coches circulando por las calles...* (t. 41, l. 1-2)”, en que el correcto sería *hay*.

La segunda y tercera mayor causa de los errores entre los verbos haber y tener, el 21%, corresponde a la interferencia del pretérito perfecto del subjuntivo del portugués, como en: “*Estoy muy contenta que tengais aceptados recibirme en sus casas por dos meses* (t. 76, l. 2)” y también a la interferencia del pretérito perfecto del indicativo también del portugués “*Bueno, espero ter aclarado bien más razones por las cuales quiero estudiar español...* (t. 107, l. 13-14)”.

Estos errores se explican porque en portugués en las formas compuestas se realizan con el verbo *ter* (tener).

10.5. EMPLEO DEL VERBO GUSTAR

En el corpus encontramos un total de 25 errores ocasionados por el empleo

incorrecto del verbo *gustar*. La estructura de este verbo en español es bastante distinta del portugués. En nuestro corpus, los errores producidos por este verbo están divididos en:

- a) Falta de concordancia entre el verbo y los sujetos;
- b) Transferencia de la noción del verbo *gustar* del portugués;
- c) Errores en las desinencias.

Gráficamente, los representamos así:

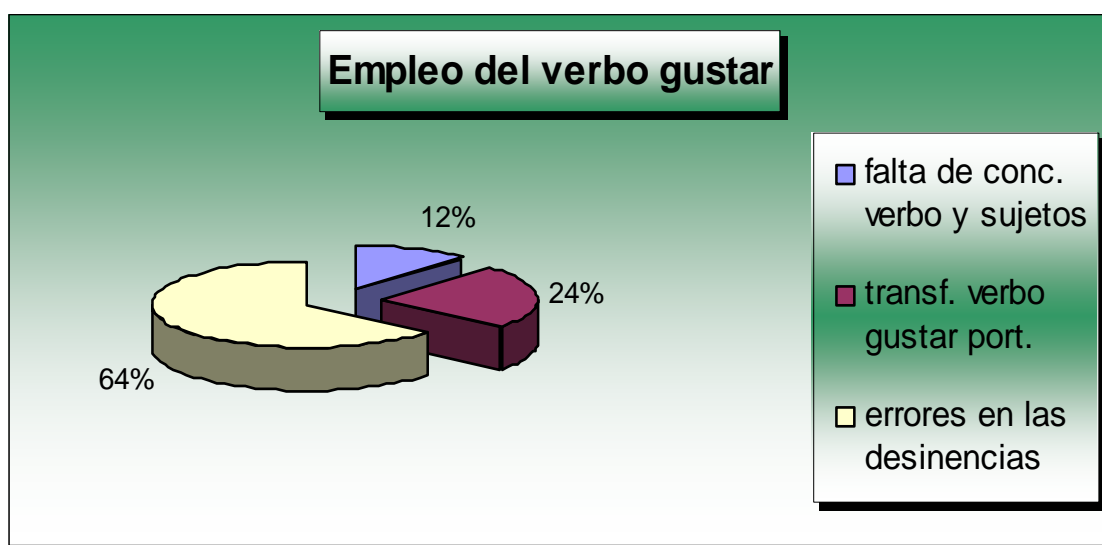


Figura 39. Empelo del verbo gustar

El 64% de los errores en cuanto al empleo del verbo *gustar* corresponde a sus desinencias. Los mismos no afectan a la comprensión, son equivocaciones que cometen los alumnos posiblemente por descuido o bien por interferencia del portugués. Las siguientes frases son dos ejemplos de lo expuesto anteriormente: “*Por eso confío en la escuela y me gustaria estudiar aquí también* (t. 113, l. 16-17)” y “*Me gustaria estudiar español en la escuela Oficial de Idiomas...* (t. 127, l. 11)”. La segunda cifra, el 24%, corresponde a la transferencia del verbo *gustar* del portugués en que los alumnos elaboran frases como: “*Yo gustaría de estudiar español, y estoy aquí por eso...* (t. 143, l. 14)” y “*Yo he escogido tres asignaturas y creo que he gustado mucho de las asignaturas que he escogido* (t. 111, l. 13-14)”.

Por último, el 12% de los errores equivale a la falta de concordancia entre el verbo *gustar* y los sujetos: “*Me gusta muchísimo los periódicos y las novelas...*” (t. 63, l. 3). Esta frase muestra que los alumnos, aunque están en el nivel superior, aún no han

asimilado la estructura del español.

10.6. RÉGIMEN VERBAL

En el corpus, los errores en régimen verbal señalan la falta de conocimiento de los alumnos en cuanto al uso de la preposición adecuada al verbo en español y han utilizado el régimen como los verbos del portugués. Hemos encontrado un total de 23 errores en este campo, los cuales atañen a:

- Ausencia de la preposición *a* como complemento directo;
- Uso de la preposición *para* en vez de *a*;
- Uso de la preposición *en* en vez de *a*;
- Régimen del verbo *contribuir* según el portugués.

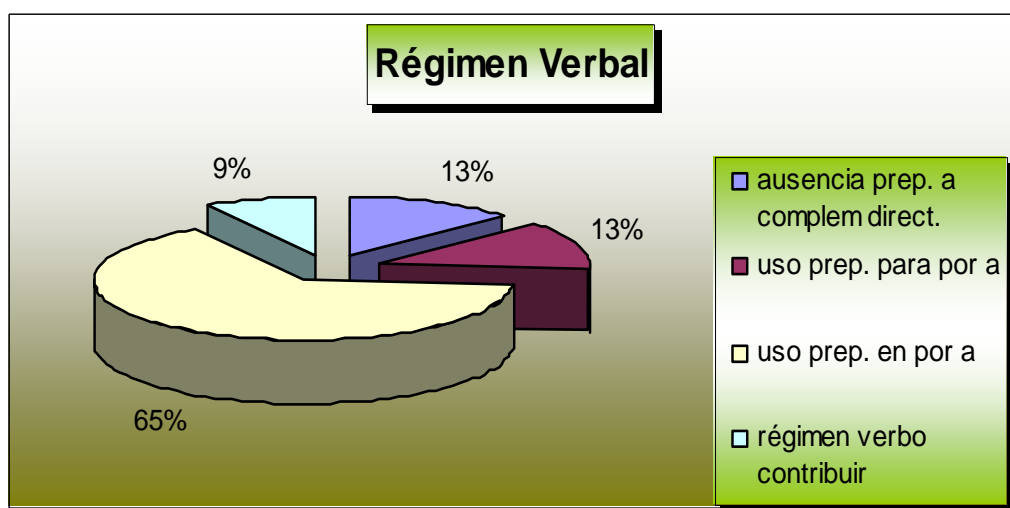


Figura 40. Régimen verbal

Podemos concluir que la mayor dificultad que tienen los alumnos del nivel superior en cuanto al régimen verbal es el uso de la preposición *en* en situaciones que se debería emplear la preposición *a*, con 65% de los errores, como por ejemplo en las frases: “*Estoy llegando en Madrid en el día 10 de junio...* (t. 85, l. 1)” y “*Yo ha llegado en Salamanca en 17/08/2008...* (t. 121, l. 5)”. Estos errores son producidos por interferencia del portugués, ya que es común, en el habla coloquial, la sustitución de la preposición *en* en vez de *a* cuando se refiere a lugar. El 13% revela que la ausencia de la preposición *a* como complemento directo preposicional y el uso de la preposición *para* en vez de *a* son la segunda mayor causa de error entre los alumnos de este nivel.

Aunque en portugués existen algunos casos del uso de la *a* como complemento directo, los alumnos suelen omitir la preposición en las situaciones que no coinciden con su lengua materna, como por ejemplo en: “*Estoy muy contenta con el viaje y con ganas de llegar y conocer ustedes* (t. 77, l. 8)”.

Por otro lado, en lo referido al empleo de la preposición *para* en lugar de *a*, la confusión de los alumnos se debe a la influencia del portugués, ya que es frecuente en el habla coloquial, en este idioma, el intercambio de estas preposiciones, cuando se refieren a permanencia en un determinado lugar.

Por último, el 9% revela que los alumnos confunde el régimen del verbo contribuir. En español, este verbo es regido por la preposición *a*, sin embargo, en portugués con este verbo se puede emplear las preposiciones *con* o *para* en que el empleo depende del contexto en el que está insertado el verbo.

10.7. FORMAS IMPERSONALES DE LOS VERBOS: EL GERUNDIO

El gerundio ha sido la única forma impersonal cuyo empleo ha producido dificultades a los alumnos. Los equívocos corresponden a una cifra de 21 errores y gráficamente quedan así representados:

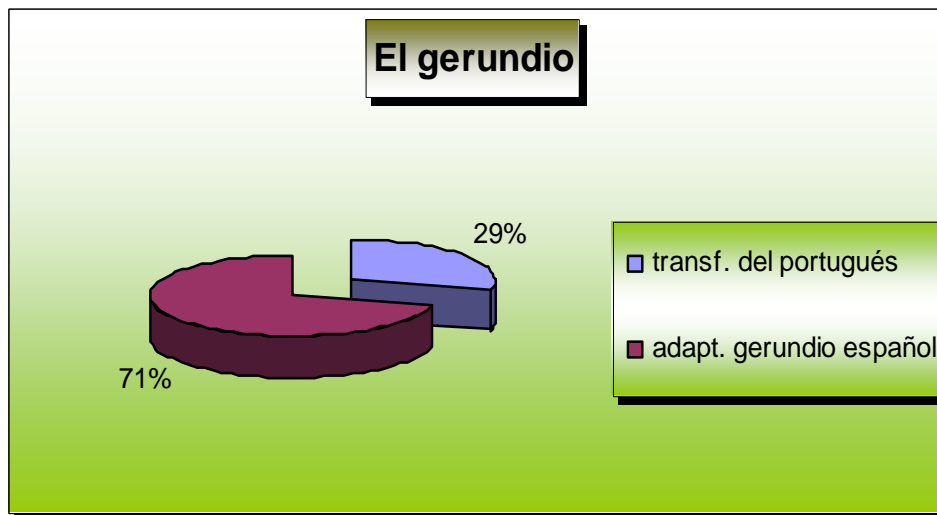


Figura 41. El gerundio

El 71% de los errores del gerundio corresponde a las estructuras en que los alumnos emplean el radical del verbo en español y las terminaciones del portugués, eso significa que los alumnos de este nivel conocen el verbo en español, pero todavía no han aprendido las terminaciones de este idioma y emplean las de su lengua materna,

como vemos en las frases: “*Los días siguientes el programa del curso siguió tal y cómo se había planteado, cumpliendo todos los requisitos...*”(t. 9, l. 4-5)” y “*En esto cuatrimestre mi prioridad es continuar mis estudios en la Universidad de Salamanca, haciendo algunas clases...*” (t. 123, l. 2-3).

Los demás errores de este apartado corresponde a las transferencias directas del portugués: “*Para que sea mejor mi reconocereis, estaré vestindo pantalones...*” (t. 85, l. 5) y “*Mismo hablando portugués con ellas, estoy aprendendo español en la calle...*” (t. 134, l. 13-14).

10.8. USO DE LOS CLÍTICOS Y LAS FORMAS NO PERSONALES

Los errores encontrados en el uso de los clíticos y las formas no personales suman un total de 17. Según el análisis de los textos, los alumnos no han tenido ningún tipo de rigor a la hora de emplear estos pronombres y no han obedecido las normas de empleo, como vemos en la figura a continuación:

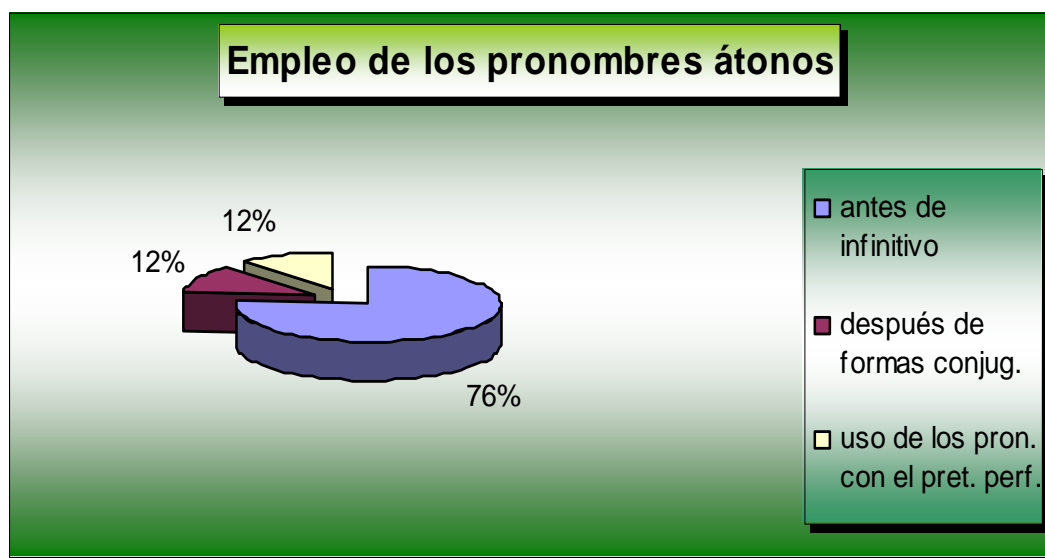


Figura 42. Empleo de los pronombres átonos

El 76% de los errores en cuanto al uso de los clíticos y las formas no personales atañe al uso de estos pronombres antes del infinitivo. Estos errores muestran que los alumnos brasileños han empleado los pronombres según su lengua materna. Como ya hemos mencionado en los análisis cualitativos, en español se emplea los pronombres después de los verbos, cuando éstos están en infinitivo, gerundio e imperativo. Sin embargo, hemos encontrado una gran cantidad de errores los cuales

señalan que los alumnos no han obedecido las reglas del español para emplearlos y han elaborado frases como: “...*vamos nos ausentar de la ciudad por tres dias* (t. 7, l. 1-2)” y “*Estube 3 meses el que fue bueno para me quedar con mi familia y amigos* (t. 16, l. 12)”.

El 12% confirma las dificultades y desconocimiento de los alumnos en lo que se refiere al uso de los clíticos y las formas no personales en español. Estas equivocaciones se deben al empleo de los pronombres después de las formas conjugadas “...*y tornam-se muy violentos...* (t. 61, l. 6)”, “*Soy licenciado en fisioterapia y actualmente encontrome como profesor de la asignatura neurofisioterapia...* (t. 120, l. 3-4)”. Al mismo tiempo encontramos errores en el uso de los pronombres con el pretérito perfecto: “*Hasta ahora he me dedicado solamente a estudiar el castellano y convivir con españoles...* (t 17, l. 2-3)” y “*La señora esta, ha me dado tambien mi contrato de trabajo...* (t. 16, l. 11)”, es decir, situaciones que no se corresponden a las reglas españolas.

10.9. MARCADORES DISCURSIVOS

El uso de los marcadores no ha sido frecuente, solamente un total de 11. Los estudiantes brasileños, en algunos contextos, han ordenado el texto sin hacer uso de los marcadores y, en muchas situaciones, los marcadores que aparecen en los textos, poseen la misma semejanza en portugués. Los errores en este campo son debidos a:

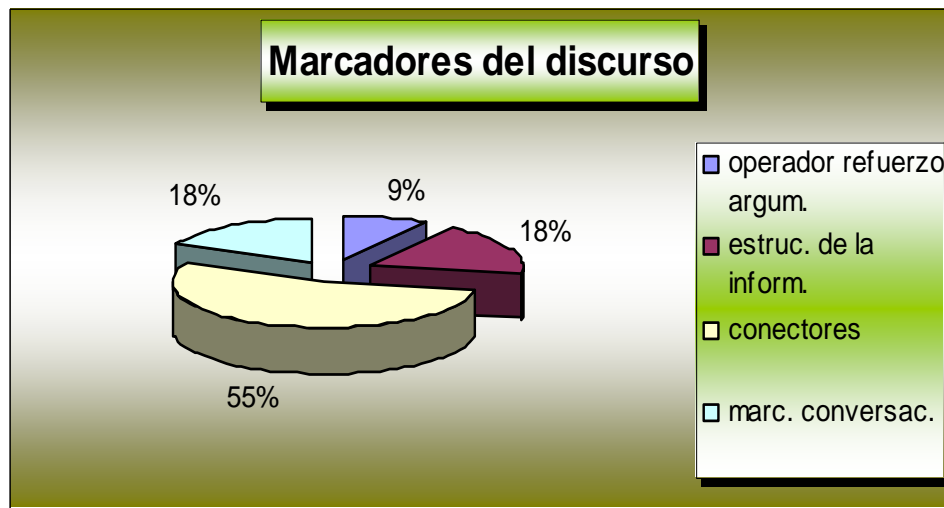


Figura 43. Marcadores discursivos

Como se puede observar, los conectores han sido la mayor causa de errores en

cuanto al uso de los marcadores del discurso. El 55%, más de la mitad del porcentaje de la figura, muestra que los alumnos poseen mayor dificultad en este contenido. Los conectores contraargumentativos, los de causalidad y de precisión han sido los más problemáticos. Luego, el uso de los estructuradores de la información (comentador y ordenador) y los marcadores conversacionales (*oye* y *vale*) han sido la segunda mayor causa, con un 18% en ambos casos. Por otro lado, los operadores han sido los que menos han provocado problemas a los alumnos.

Como conclusión, podemos señalar que el total de errores en este capítulo corresponde a 447. Los mismos atañen a las estructuras verbales y a los marcadores discursivos.

Los análisis estadísticos realizados en este capítulo nos permiten delimitar numéricamente qué equívocos suelen cometer los alumnos brasileños aprendices del español y qué estrategias han sido las más utilizadas.

En la siguiente figura¹⁰¹ vemos qué estructuras, de las analizadas en el corpus, han sido más afectadas por los errores cometidos por los alumnos:

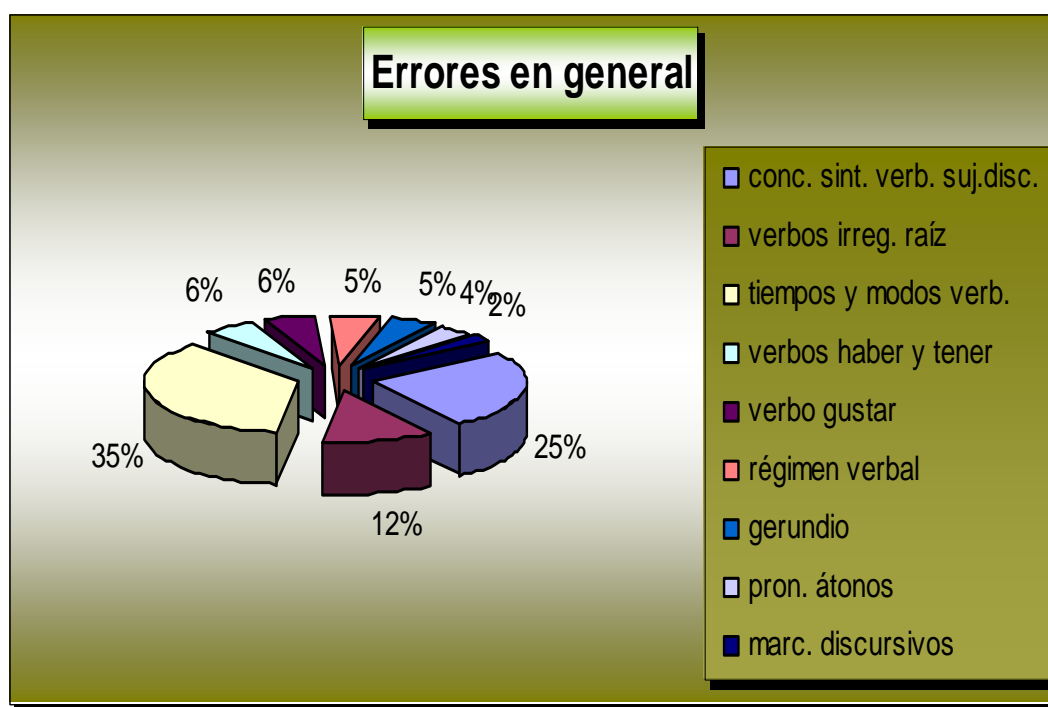


Figura 44. Errores en general/nivel superior

¹⁰¹ Es necesario recordar que no hemos incluido en este figura “Empleo del pronombre personal *yo*” ni tampoco “Empleo de los pronombres personales: los sujetos coordinados”, pues no los consideramos errores en el sentido estricto. Los incluiremos en la figura 45, en el cual revela las estrategias empleadas por los alumnos.

Analizando la figura nos damos cuenta de que gran parte de los errores, el 35%, se refiere a los tiempos verbales, correspondiendo a un total de 161 equivocaciones en todo el corpus del nivel superior. Estas cifras revelan que las estructuras en los tiempos verbales de la lengua española todavía sigue siendo un reto para los alumnos brasileños. Entre estas estructuras, el pretérito perfecto simple es el que más sobresale y más problemas ocasionan a los alumnos de este nivel. En este tiempo, los alumnos han cometido 57 errores, de los cuales 17 son debidos a la transferencia del portugués.

La segunda causa de error en este nivel, corresponde a la concordancia del sintagma verbal y los sujetos del discurso, con un total de 114 errores, equivalente al 25% de todos los errores encontrados en el corpus. Seguido de este porcentaje, encontramos los errores que afectan las irregularidades en la raíz, con un 12%. En este apartado, el uso sobregeneralizado del diptongo *ie* y la omisión del diptongo *ue* han sido las principales causas de errores.

Posteriormente encontramos los errores en cuanto al uso del verbo *gustar* y los verbos *haber* y *tener* con 6%, el gerundio y régimen verbal con un 5%. Los errores que atañen al uso de los pronombres átonos corresponden a un 4% y los errores menos destacados son los que pertenecen al empleo de los marcadores discursivos, con un 2%.

Estrategias empleadas por los alumnos

Las estrategias que emplean los alumnos para facilitar el aprendizaje y tornarlo más rápido y eficaz, son acciones específicas y acontecen de forma consciente o inconsciente. Aunque existen estudios acerca de las estrategias, todavía no hay una unidad de pensamiento en lo que se refiere a la delimitación del mecanismo que actúa en las diferentes situaciones; además, en algunos casos, un mismo error puede aparecer como efecto de la actuación de diferentes mecanismos que se utilizan al mismo tiempo (Durão, 2004: 272).

En nuestro corpus, las principales estrategias que han empleado los alumnos se refieren a los **errores interlingüísticos**, que es el empleo de las formas de la lengua materna con el objetivo de suplir sus necesidades comunicativas y los **errores intralingüísticos**, que son causados o por la propia dificultad de los modelos de la lengua extranjera que se aprende o por el abordaje metodológico, la técnica y/o los métodos de enseñanza empleados.

La caracterización de los errores no es sencilla, además dentro de la clasificación de errores *interlingüísticos* e *intralingüísticos* encontramos subdivisiones, sin embargo, hemos optado por la tipificación más amplia para facilitar nuestra labor.

A continuación, quedan representadas, gráficamente, las principales estrategias empleadas por los alumnos:



Figura 45. Porcentaje final de las estrategias empleadas por los alumnos/nivel superior

Los porcentajes que vemos en la figura no muestran grandes diferencias numéricamente. Como se puede percatar, los alumnos han transferido un 55% de las estructuras de su lengua materna para manifestarse en la lengua española. Por otro lado, observamos que los demás errores, el 45%, muestran dificultades en cuanto a las reglas de la lengua extranjera, que en este caso, es la lengua española.

Como se ha planteado anteriormente en el nivel intermedio, es muy probable que la similitud que existe entre la lengua materna de los alumnos, el portugués, con la lengua extranjera, el español, puede haber sido la razón por la que hemos encontrado demasiados errores por interferencia de la lengua materna. Lo que ha contribuido a que los alumnos hayan utilizado la lengua portuguesa para solucionar problemas de carencias lingüísticas y pragmáticas que tienen en la lengua española y, en muchos casos, las estructuras no coinciden provocando los errores.

CAPÍTULO XI

SUGERENCIAS DE EJERCICIOS

Los análisis que hemos realizado en los textos de alumnos de la Licenciatura en Lengua Española de los niveles medio y superior han revelado graves errores en cuanto al uso de los verbos de la lengua española y también algunos equívocos en el uso de los marcadores discursivos. Ante tales problemas, hemos decidido hacer algunas sugerencias de propuestas y ejercicios gramaticales y discursivos para ayudar, de alguna manera, a que los alumnos brasileños aprendices de la lengua española pongan en práctica y consoliden sus conocimientos con respecto al empleo de los verbos en español y puedan emplear correctamente los marcadores discursivos sin necesitar de su lengua materna.

Creemos que en los niveles que hemos analizado, ya no es suficiente que estos alumnos consigan hablar la lengua española y mantener una comunicación. Esperamos que en estos niveles los alumnos brasileños puedan emplear la lengua española de manera adecuada, correcta y que errores básicos y fundamentales como “ellos gustan la manzana” sean erradicados.

No es nuestra pretensión elaborar una extensa lista de ejercicios ni tampoco crear e imponer un nuevo método para la enseñanza de los verbos en español para alumnos brasileños; las sugerencias que aquí proponemos están dedicadas específicamente a los principales errores verbales que hemos identificado en nuestro corpus y al empleo de los marcadores.

Para elaborar estas sugerencias, hemos revisado los diversos materiales

didácticos, manuales de español como lengua extranjera y producciones bibliográficas dedicadas a las estructuras verbales. Sin embargo, hemos dado especial atención al libro que los profesores de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte utilizan en sus clases, el manual *Sueña*. Son 4 volúmenes, niveles inicial, medio, superior y avanzado y cada nivel corresponde a un año de la licenciatura. Según los autores, este manual está dirigido a alumnos que se acercan al español con un conocimiento básico, y tiene como objetivo lograr que alcance una competencia lingüística media (nivel de comunicación común) que les permita desenvolverse eficazmente en situaciones cotidianas más complejas.

El apartado gramatical, se presenta de manera fragmentada en fichas, a continuación se presenta un bloque de actividades en las que se trabaja el contenido de forma gradual: se pasa de actividades totalmente dirigidas a otras prácticas libres.

Como ya hemos mencionado anteriormente, las sugerencias que propondremos en este capítulo se destinan a alumnos de nivel medio (equivalente en Europa al B1, según el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas), ya que es precisamente en este nivel donde hemos encontrado mayor cantidad de errores. Además, creemos que si los alumnos en este nivel logran asimilar y profundizar el contenido a través de ejercicios, probablemente los equívocos se reduzcan en los niveles posteriores, aunque algunos errores ya se encuentren fosilizados.

Nuestra propuesta también puede tener interés general para los profesores brasileños de ELE, que se ven involucrados en la ardua tarea docente y que buscan ejercicios para solucionar posibles dificultades en cuanto al uso de las estructuras gramaticales que mejoren el proceso de enseñanza de la lengua española.

Los errores que más han dificultado el proceso de enseñanza y aprendizaje en los dos niveles analizados afectan a:

1. Los verbos con irregularidades en la raíz;
2. Los tiempos verbales;
3. El verbo *gustar*;
4. Los verbos: *haber* y *tener*;
5. Las formas impersonales: el gerundio;
6. Uso de los clíticos;
7. Los marcadores del discurso.

Es importante añadir que, supuestamente, los alumnos conocen y saben emplear estas estructuras, por tanto, creemos que no hace falta hacer referencia a las

normas tratadas anteriormente. Además, en los capítulos V y XIII, que nos dedicamos a los análisis cualitativos, hemos hecho una extensa descripción acerca de las normas de uso de estas estructuras.

11.1 Verbos con irregularidades en la raíz

En nuestro corpus, los errores en cuanto a los verbos que sufren irregularidades en la raíz han sido frecuentes en los dos niveles. Las irregularidades más frecuentes pertenecen a la omisión o empleo sobregeneralizado de los diptongos *ie*, *ue* y el cambio de la vocal *e* por *i*.

Analizando el manual utilizado por los profesores, *Sueña* volumen 2, nos hemos dado cuenta de que no existe un apartado en que el alumno pueda practicar el uso de los verbos que sufren irregularidad en la raíz. Consideramos, por tanto, que los profesores podrían elaborar una lista más extensiva de ejercicios con el fin de que los alumnos puedan asimilar mejor el contenido. La diptongación en los verbos españoles es una diferencia clara para muchos alumnos brasileños con respecto a la lengua portuguesa. Es frecuente escuchar de los alumnos brasileños la diptongación incluso en sustantivos como *cueca-cuela*.

Es precisamente por esta razón que creemos que este tema debe ser ejercitado y tratado en profundidad, ya que con la práctica constante, los alumnos van captando el contenido y comprenderán mejor este aspecto gramatical.

Entendemos que, desde el punto de vista comunicativo, el profesor podría, antes de desarrollar cualquier ejercicio, conocer de los alumnos qué es lo que realmente saben de este tema gramatical y una de las sugerencias para ello, sería enseñar frases correctas e incorrectas en que aparecen los verbos que sufren diptongación y/o cambio de *e* por *i*. Luego de esta actividad, sería conveniente discutir y debatir con los alumnos qué frases están bien o mal empleadas y justificarlas.

Otra propuesta sería, además de practicar la oralidad, pedir que cada alumno describa las actividades de su cotidianidad, mientras el profesor va interrumpiendo, señalando verbos en infinitivo como: *dormir*, *acostar*, *volver*, *pedir*, *preferir*, *querer*, etc. y el alumno los inserta en su discurso conjugándolos.

Además, para fijar la conjugación de los verbos y las reglas, recomendamos algunos ejemplos de ejercicios escritos que pueden ser útiles.

1. Completa con los verbos entre paréntesis:

- a) Mañana _____ el nuevo curso (empezar).
- b) Esto ocurre porque los políticos no _____ los derechos de los obreros. (defender).
- c) Os _____ el vino de la casa. (recomendar- yo)
- d) Lo siento, pero no _____ ni una palabra. (entender - yo)
- e) _____ mucho no haberte dicho la verdad. (sentir – yo).

2. Construye frases conjugando los verbos en 3ª persona de presente de indicativo:

Ejemplo: querer → Juanjo quiere estudiar alemán.

- a) comenzar- b) colocar- c) soñar-
- d) caminar- e) comentar- f) celebrar-
- g) preferir- h) volar- i) aplaudir-

3. Cambia la conjugación verbal en cursiva para la primera persona de singular, sin cambiar el tiempo:

Ejemplo: Queremos viajar en las vacaciones → quiero viajar en las vacaciones.

- a) *Nos despertamos* todos los días a las 7 de la mañana.
- b) *Dormís* muy temprano.
- c) *Mentís* demasiado.
- d) *Atravesamos* la avenida Portugal todos los días.
- e) *Pensamos* que Juan llegará de Madrid a las 9 de la noche.
- f) *Preferimos* el pollo al pescado.
- g) No te preocupes, *volvemos* temprano de la fiesta.

4. ¿A qué verbo corresponden las formas conjugadas?

Ejemplo: Te pido que llegues temprano → Pedir.

- a) Llueve demasiado esta tarde.
- b) No lo muevas de su sitio.
- c) Ver el hambre que hay en el mundo me conmueve.

- d) Quieren que yo les acompañe.
- e) Mi edad me impide conducir.

11.2. Los tiempos verbales

Los tiempos verbales, principalmente el pretérito perfecto simple, suelen ser bastante difíciles para los alumnos brasileños, principalmente los verbos irregulares. Hemos detectado que los manuales de enseñanza del español para extranjero hacen una descripción de este tiempo de manera muy sencilla, los textos no profundizan lo suficiente.

En el caso de los alumnos brasileños, creemos que los errores radican más en la estructura y morfología del verbo, ya que tanto en portugués como en español, el uso de este tiempo coincide. Por tanto, para que los alumnos aprendan y conozcan los verbos en pretérito perfecto simple, creemos necesario que los profesores hagan, hincapié en las estructuras de los verbos irregulares. Después de haber explicado este tiempo y mostrado las situaciones de uso, para lograr una mejor comprensión de este tiempo verbal por parte de los alumnos, sería conveniente mostrarles una lista con los verbos en pretérito perfecto simple más usuales en la cotidianidad.

Algunas propuestas orales para el empleo del pretérito perfecto simple serían, por ejemplo, narrar hechos pasados, creando situaciones en la que el alumno sea el protagonista. Algunas sugerencias en cuanto a situaciones podrían ser:

- Hablar de las vacaciones del año pasado;
- Decir qué hizo ayer;
- Narrar un viaje que hizo el año pasado, contando lo que hizo: qué visitó, dónde comió, quién (es) conoció, etc.;
- Enseñar dibujos que muestren acciones pasadas y el alumno crea una historia;
- El profesor también puede elaborar una lista con preguntas en que el verbo está en pretérito perfecto simple y se los da a los alumnos para que, en parejas, pregunten y contesten entre ellos;

A continuación recomendamos una actividad para la práctica oral que mencionamos:

En parejas, los alumnos hablan sobre lo que hicieron el fin de semana pasado, utilizando algunas informaciones que da el profesor, como por ejemplo:

- ¿Con quién? – amigos, familiares, compañero de la facultad, etc.
- ¿Cuándo? – por la mañana/tarde/noche, a las cinco, a las nueve, antes de .../después de..., primero, etc.
- Actividades: Levantarse pronto/tarde, escuchar música/ver la tele, Ir a una fiesta/al cine/de copas, navegar por Internet, aburrirse, comer/cenar en el restaurante, quedarse en casa, descansar, etc.

Por otro lado, para practicar la escrita, proponemos las siguientes actividades:

1. Completa con el pretérito perfecto simple:

- Mis abuelos (emigrar) _____ a América en los años 20 y (abrir) _____ un restaurante de comida típica.
- El día de mi cumpleaños mi mamá me (regalar) _____ la nueva gramática de la lengua española.
- Durante las vacaciones del año pasado, Beatriz (viajar) _____ al Caribe.
- El año pasado mis amigos (decidir) _____ estudiar alemán y la verdad es que les gusta.
- En julio Paco (hacer) _____ un viaje a Asia.
- El otro día mis amigos me (pedir) _____ el coche prestado.
- Ayer (vosotros, hacer) _____ bien el ejercicio que la profesora (poner) _____.

2. Practica el pretérito perfecto simple siguiendo el ejemplo:

Llegar Juan/comer → Llegó Juan y comimos.

- Visitar (nosotros) los padres/oscurer. _____.
- Llegar (yo) al teatro/agotarse las entradas. _____.
- Mi marido llegar a casa/dormir. _____.
- Entrar (vosotros) en el cine/comenzar la película. _____.

- e) Llegar (ella) a la playa/ocultar el sol. _____.
- f) Saludar (él) a su amigo/marcharse. _____.

3. Emplea el pretérito perfecto simple:

Ejemplo: Este año he viajado mucho. → Año pasado también viajé mucho.

- a) Esta semana tengo mucho trabajo. También la semana pasada _____.
- b) Hoy no podemos ir a pasear. Ayer tampoco _____.
- c) Este jueves es día de fiesta. El jueves pasado no lo _____.
- d) El próximo domingo vamos a la ópera. Ayer por la tarde también _____.
- e) Ella trabaja ahora en una empresa extranjera. El año pasado también _____ en una empresa extranjera.
- f) Hoy por la noche hay un concierto de rock. Ayer también lo _____.

11.3. Cambio en los tiempos verbales: pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto

Durante los análisis hemos observado que los alumnos acostumbran cambiar el pretérito perfecto simple por el compuesto, debido a las diferencias temporales que cada tiempo posee. Sabemos que existen diferencias, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), en cuanto al empleo del pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto en el español peninsular y el americano, además, en países que diferencian el uso de estos dos tiempos, el empleo de marcadores temporales como *anteayer, ayer, anoche, la semana pasada, el año pasado, hoy, esta mañana, este fin de semana, este mes/año*, señalan la diferencia de uso entre los dos tiempos.

Estas observaciones y contrastes lingüísticos deberán ser mencionados por el profesor siempre que existan diferencias en las formas de uso entre el español hispanoamericano y el peninsular. Además, señalar estas diferencias evita que los alumnos cometan errores, ya que muchas veces los libros son editados en España, sin embargo el profesor ha aprendido español en América Latina.

Creemos que la confusión radica en que los alumnos no emplean los marcadores con el tiempo adecuado, produciendo equivocaciones. Los mismos, muchas veces emplean el marcador que se refiere a tiempo reciente, con el pretérito perfecto simple. Para evitar este tipo de equívoco, el profesor debe dejar claro qué marcador

temporal acompaña el tiempo correspondiente, señalándolo a través de situaciones reales.

Señalamos, a continuación, algunos ejercicios para evitar la confusión entre los dos tiempos verbales:

1. Cambia las frases al pretérito perfecto simple.

Ejemplo: Hemos dicho todo lo que sabíamos. → Dijimos todo lo que sabíamos.

- a) Él ha venido hoy. Ayer también _____.
- b) Esta tarde me he quedado en casa. Ayer _____.
- c) Hoy ha hecho mucho frío. Ayer también _____.
- d) Esta semana he estado muy ocupado. Semana pasada también lo _____.
- e) La función de teatro ha empezado hoy a las 7. También ayer _____ a las 7.
- f) Mi hermano ha terminado este año los estudios. O también los _____ el año pasado.

2. Emplea o pretérito perfecto simple o pretérito perfecto compuesto observando los marcadores de tiempo.

Ejemplo: Ayer (enviar) un correo a Marta. → Ayer envié un correo a Marta.

- a) Hoy (yo, desayunar) _____ temprano.
- b) En 1980 mis padres (emigrar) _____ a Cuba.
- c) Este mes (tú, trabajar) _____ mucho.
- d) Ayer (llegar, vosotros) _____ tarde a la cita.
- e) El año pasado (nevar) _____ más que este año.
- f) El vuelo (salir) _____ tarde ayer.

3. Cambia las frases al pretérito perfecto compuesto. No se te olvide cambiar también los marcadores temporales correspondientes cuando sea necesario:

Ejemplo: No *aprobó* el examen. → No **ha aprobado** el examen.

- a) El año pasado mis primos *hicieron* un viaje a La Rioja y les *gustó* mucho.
- b) Lo siento, ayer no *hice* los deberes.

- c) Sus padres *ganaron* mucho dinero con su pequeña empresa.
- d) ¿Por qué no *viniste* a mi fiesta?
- e) Yo también *fui* a Londres en la primavera.

4. Cambia las frases al pretérito perfecto simple:

Ejemplo: José ha llegado de Asturias. → (Ayer) José llegó de Asturias ayer.

- a) ¿Has comido con Luís este mediodía? (Anteayer)
- b) He estado en Brasil estas navidades. (El año pasado)
- c) Hemos cenado en casa de José esta noche. (Semana pasada)
- d) Han tenido mucho trabajo este mes. (Mes pasado)
- e) Lola y Felipe se han casado este mes. (Mes pasado)
- f) ¿Habéis ido al cine este miércoles? (Miércoles pasado)

11.4. El verbo *gustar*

El verbo *gustar* es uno de los más complicados para los alumnos brasileños. La estructura de este verbo en español es bastante diferente de la portuguesa y los errores que suelen cometer los alumnos, como hemos comprobado, son estructurales. Por tanto, es muy importante elaborar ejercicios orales y escritos haciendo hincapié en la estructura del verbo *gustar*, aclarando a los alumnos las diferencias que existen en los dos idiomas.

En el nivel inicial, supuestamente los alumnos ya han visto cómo es la estructura del verbo *gustar*, por tanto, en el nivel medio, la tarea del profesor es crear actividades para que los alumnos consoliden su aprendizaje en cuanto a la estructura del verbo.

La primera actividad que proponemos es una actividad empleada para introducir el tema del verbo *gustar*, para romper el hielo y para saber qué conocimientos previos poseen los alumnos acerca del verbo *gustar*. Para introducir la actividad el profesor puede preguntar a sus alumnos qué les gusta hacer en su tiempo libre. Previamente, el profesor puede enseñar algunas actividades que se realizan en el tiempo libre, como por ejemplo: bailar, cantar, esquiar, jugar, montar a caballo, nadar, patinar, pasear, viajar, etc.

La segunda actividad oral que proponemos es en pareja. En esta actividad el

alumno hace de y entrevista a otro, en este caso el segundo alumno hace de artista famoso. El alumno que es “el famoso”, puede investigar acerca de los gustos de este famoso, contestándole a su compañero como si se tratara realmente de un famoso.

Otro ejercicio sirve como introducción al tema del verbo gustar. El profesor señala un texto que exprese gustos y luego elabora preguntas orales a los alumnos acerca de sus gustos teniendo como ejemplo el texto. El texto que vemos es una entrevista hecha a jóvenes¹⁰² españoles para saber cómo es para ellos un buen día.

Esto es lo que ha respondido Carlos de Madrid:

“Buf, un buen día... Desgraciadamente, hace mucho tiempo que no tengo uno bueno de verdad, con tanto trabajo y tanto ir de aquí para allá.

A ver, lo primero es despertarme sin despertador; yo no soy muy dormilón, pero odio despertarme con esa horrible alarma que tienen los despertadores. Después de estar dando vueltas en la cama unos minutos, lo que más me gusta es desayunar un buen tazón de cereales y prepararme un zumo de naranja natural. Eso, y leer el periódico o ver las noticias, es un desayuno perfecto para mí.

Luego... depende del día: a veces me apetece hacer un poco de footing y otras veces voy al centro a comprarme algo de música, ropa o cualquier cosa. Por la tarde, después de hacerme la comida, la siesta es sagrada; si no me echo la siesta, luego estoy de mal humor. Después de dormir, me gusta poner un poco de música ambiental y leer un poco hasta que a las ocho más o menos llamo a mis amigos y quedamos para tomar unas cañas en algún bar o ver un partido de fútbol en la tele, y así preparamos la fiesta de la noche.

Al final, cuando se hace de noche vuelvo a casa, me ducho y salgo a cenar por ahí con los amigos. Para continuar la fiesta lo mejor es ir de pubs y tomar unas copas, bailar y escuchar buena música y reírme recordando viejas historias. No sé, quizá son cosas muy simples, pero para mí esto es lo que más se acerca a un buen día: sin problemas ni preocupaciones, con los amigos, de fiesta...”

Luego, el profesor puede hacer preguntas a los alumnos, tales como:

- ¿Y a ti? ¿Te gustan las mismas cosas que a Carlos? ¿Qué cosas haces para decir que has tenido “un buen día”?

¹⁰² Véase <http://www.marcoele.com/downloads/unbuendia.pdf>

- ¿Qué te gusta hacer por la mañana/tarde/noche en tu tiempo libre?

Para la práctica escrita, creemos que es muy importante una lista de ejercicios para que los alumnos ejerciten y puedan emplear el verbo *gustar* adecuadamente sin hacer comparaciones con el portugués, ya que los mayores errores radican en las diferencias que posee este verbo en portugués y español.

Presentamos a continuación algunos ejercicios:

1. Completa las frases con el verbo *gustar*:

- a) A mí no _____ despertarme temprano.
- b) A mi amigo no _____ estudiar por la noche.
- c) A ella _____ hablar con sus amigas.
- d) A ellos _____ las fiestas.
- e) A vosotros _____ las chicas morenas.
- f) A Carla _____ gusta pasear por el bosque.
- g) A mí _____ gusta la música rock.
- h) Le _____ los programas de cotilleo.
- i) A nosotros _____ el café.
- j) A mí no _____ la música pop.
- k) A Juan y a Ángel _____ la natación.

2. Construye frases siguiendo el modelo:

Ejemplo: hermano/nadar: ir a la playa. → A mí hermano le gusta nadar. Le gusta ir a la playa.

- a) madre/el océano: ir a la playa. _____.
- b) mis primos/nadar también: ir a la piscina. _____.
- c) hermana Carmen/hacer camping: ir a las montañas. _____.
- d) tíos/descansar: quedarse en casa. _____.
- e) amiga/la tranquilidad: visitar un pueblecito en la costa. _____.
- f) Carla/pubs: pasar las vacaciones en una Madrid. _____.

3. Analiza las frases y corrígelas:

Ejemplo: Le **gusta** las playas del mediterráneo. → Le **gustan** las playas del mediterráneo

- a) Me gusta las clases de español. _____.
- b) A Carlos le gusta de manzana. _____.
- c) nos gustan el campo y la playa. _____.
- d) ¿os gusta de viajar? _____.
- e) A ellos les gustan de champiñones. _____.
- f) En el invierno me gusta de esquiar. _____.

4. Construye frases a partir de las estructuras que señalamos:

Ejemplo: me/gustar/viajar → me gusta viajar.

- a) ¿Te/gustar/los melocotones?
- b) Les/gustar/los pantalones vaqueros.
- c) Nos/gustar/viajar.
- d) No me/gustar/el campo.
- e) A Juan/gustar/los coches antiguos.
- f) Me/gustar/la pera.

11.5. Los verbos *haber* y *tener*

Los principales errores en este apartado atañen a confusiones que hacen los alumnos, cambiando el verbo *tener* por *haber* en las formas simples y compuestas; Estos errores ocurren, como ya hemos mencionado anteriormente, porque los alumnos transfieren el verbo auxiliar *tener* del portugués, a las estructuras compuestas del español. Otros errores que hemos encontrado revelan las deficiencias que poseen los alumnos, incluso en su propia lengua, cuando en el habla coloquial cambian el verbo *tener* por *haber*, como por ejemplo, “...*tiene mucha gente viviendo allí y muchos coches*

circulando por las calles...”.

Supuestamente, en el nivel medio, el alumno ya conoce las estructuras compuestas en español y lo que le falta es consolidar el aprendizaje de estos tiempos. Por tanto, creemos que las actividades para este apartado deben ser elaboradas con el objetivo de mostrar a los alumnos las diferencias que existen en las estructuras compuestas de los dos idiomas, insistiendo siempre en que, en español, a las estructuras compuesta se emplea el verbo *haber* y no *tener*.

A continuación, para reforzar el empleo de los verbos *haber* y *tener*, proponemos algunos ejercicios:

1. Emplee el verbo *haber* o *tener* en las fases de abajo, teniendo en cuenta que en español para los tiempos compuestos se emplea el verbo *haber*:

- a) _____ regalado flores a mi madre (yo, pretérito perfecto).
- b) Joaquín _____ ido al parque de atracciones (pretérito perfecto).
- c) Olía a tabaco porque alguien _____ fumado un cigarrillo (pretérito pluscuamperfecto).
- d) Pedro hoy se _____ levantado a las seis (pretérito perfecto).
- e) No lo reconocí porque _____ pasado mucho tiempo (pretérito pluscuamperfecto).
- f) Estaba asustado porque nunca _____ viajado en avión (pretérito pluscuamperfecto).
- g) Nosotros _____ estado en Lisboa (pretérito perfecto).
- h) Miguel _____ sido despedido de su trabajo (pretérito perfecto).

2. Emplea *haber* o *tener* en las formas simples. No olvides que para señalar existencia, se emplean formas impersonales del verbo haber:

- a) Cuando fui, no _____ nadie (pretérito imperfecto).
- b) En la cafetería _____ poco café (pretérito imperfecto).
- c) La casa _____ dos habitaciones (presente).
- d) En este jardín _____ muchas flores (presente).
- e) Pablo _____ un móvil que me gusta mucho (presente).
- f) En mi juventud _____ pocas oportunidades (pretérito imperfecto).

- e) Este fin de semana _____ mucho tráfico en las carreteras (presente).
g) _____ mucha gente en la fiesta (presente).

3. Señala los errores de estas frases y corrígelas.

- a) Tengo hablado con mi padre hoy.
b) Tiene mucha gente en el parque.
c) Hacía frío porque tenía nevado.
d) Paco ya tenía comido cuando llegué.
e) Tengo visto a María hoy.
f) Tenemos llegado pronto.

11.6. Las formas impersonales: el gerundio

Los errores que han cometido los alumnos en el gerundio se refieren a las terminaciones *-iendo* o *-yendo*. El empleo del gerundio coincide en los dos idiomas, sin embargo, los principales errores ocurren por las diferencias estructurales en los dos idiomas, lo que provoca confusiones a los alumnos a la hora de emplear esta forma impersonal.

Creemos que los ejercicios propuestos deberían atender más a la estructura morfológica que a las reglas sintácticas de uso. En los manuales de español para extranjero, el gerundio viene acompañado del verbo *estar*. Por tanto, los ejercicios que proponemos, también siguen la misma estructura.

La primera propuesta oral sería mostrar algunas fotografías a los alumnos en que las personas aparecen haciendo alguna actividad, como *montar en bici*, *remar*, *pasar* y principalmente actividades en la que los verbos de acción sean de 2ª o 3ª persona, ya que es precisamente en estas terminaciones que los alumnos suelen cometer más equívocos por las diferencias con su lengua materna, por tanto, verbos de acción como *hacer*, *dormir*, *huir*, *leer*, *atender*, *caerse*, *decir*, etc., serían buenas ideas para practicar el gerundio. Tras haber mirado las fotografías, el profesor pide a los alumnos que hagan la descripción de las fotos que ven. Luego, también se puede pedir a los alumnos que pregunten y contesten entre ellos las actividades que aparecen en las fotos, como por ejemplo: ¿Qué está haciendo la persona de la fotografía número 2?

En la segunda actividad el profesor escribe en un papel algunas actividades de

la cotidianidad y elige a algunos alumnos. Éstos leen y a través de mímicas describen las actividades para que los demás alumnos descubran qué están haciendo.

Las demás actividades, serían escritas, una forma de reforzar el aprendizaje del gerundio. Algunas propuestas de ejercicios son las siguientes:

1. Contesta a las preguntas usando el gerundio detrás del verbo *estar*.

Ejemplo: ¿Qué estuviste haciendo ayer por la noche? (jugar/fútbol).

Estuve jugando al fútbol.

- a) ¿Qué estuviste haciendo en Irlanda? (hacer curso de inglés).
- b) ¿Qué estuvo haciendo Paco ayer después de la clase? (tomar unos pinchos).
- c) ¿Qué estuvo haciendo tu padre ayer por la mañana? (cortarse el pelo/peluquería).
- d) ¿Qué estuvieron haciendo ellos en París? (hacer curso de francés).
- e) ¿Qué estuvisteis haciendo el sábado por la noche? (bailar en la disco)
- f) ¿Qué estuvisteis haciendo en la playa? (jugar al fútbol).

2. Completa con el infinitivo o el gerundio de los verbos del cuadro:

Contar	entregar	esperar	
tener	ver	irme	llegar

Pablo, te dejo esta nota porque no puedo esperar más, tengo que _____ a clase, ya que debo _____ el ensayo de literatura antes de las tres. Si sigo _____, voy a _____ tarde. Lo entiendes, ¿verdad? Tengo muchísimas ganas de _____ te porque tengo que _____ te un montón de cosas de mi último viaje. Estoy _____ los minutos para verte. Y sabes que sigo sin _____ teléfono, así que te llamaré yo.

Saludos, Ana.

3. Contesta a las preguntas:

Ejemplo: ¿Qué haces? **Escribir** una carta. → **Estoy escribiendo** una carta.

- a) ¿Qué hace José? Leer el periódico. _____.
- b) ¿Qué hacéis aquí? Espera el autobús. _____.
- c) ¿Qué hace usted? Escuchar la radio. _____.
- d) ¿Qué hacen los niños? Dormir. _____.
- e) ¿Qué hace tu madre? Preparar la cena. _____.
- f) ¿Qué hace Luis? Hablar con María. _____.

4. Escribe la forma del gerundio en las frases a continuación:

- a) Estoy _____ un buen libro de literatura (Leer).
- b) ¿Estamos realmente _____ al medio ambiente? (Contribuir).
- c) Pero, ¿qué me estás _____? (Decir).
- d) Se está _____ (Ir).
- e) Estamos _____ un país mejor (Contribuir).
- f) ¡Silencio! Los niños están _____ (Dormir).
- g) ¿Me estás _____? (Mentir).

11.7. Uso de los clíticos

En el portugués hablado de Brasil, las formas pronominales de objeto directo son poco empleadas. En lugar de estos pronombres *lo los, la, las* el hablante prefiere usar las formas *él, ella, ellos, ellas*. Además, es bastante frecuente la colocación pronominal *en* los textos escritos, según los hábitos de la modalidad oral.

En este contexto, creemos que los ejercicios deben ayudar a que los alumnos internalicen las reglas del uso de los pronombres en español, a fin de que los errores se erradiquen o se reduzcan en los niveles más avanzados del aprendizaje.

Algunos ejemplos de ejercicios que creemos que pueden ayudar a los alumnos, son los siguientes:

1. Sustituye los complementos por los pronombres. Fíjate bien en las formas verbales, ya que de ellas depende la posición de estos pronombres. No olvides que se puede emplear el pronombre en más de una posición:

Ejemplo: ¿Ya has comprado el coche? No, lo compraré mañana.

- a) He escrito una carta a mi madre. Por la tarde _____ voy a enviar _____ a través del correo ordinario.
- b) Me gustan tus pantalones. ¿Dónde _____ compraste _____?
- c) Si queréis más manzanas, _____ coged _____ en la nevera.
- d) Me gustan los melocotones, por eso _____ estoy comprando _____.
- e) Me encanta este poema; ¿Dónde _____ encontraste _____?
- f) ¿Has visto mi libro? Sí, creo que _____ has dejado _____ encima del escritorio.
- g) ¿Están exquisitas las croquetas? Sí, _____ he probado _____ y están buenísimas.

2. Corrige el uso de los pronombres en las siguientes frases, según su posición:

- a) Voy a lo tirar a la basura.
- b) Compraré la en el mercado.
- c) Estoy los escribiendo.
- d) Puse las en el ropero.
- e) Lo escribe.
- f) Lo apunta.
- g) Estoy lo haciendo en el horno.

3. Analiza las frases y corrige las que están incorrectas:

- a) Encontrélo en la tienda.
- b) Hay que lo escribir en la pizarra.
- c) Voy a la poner en la olla.
- d) Estoy lo escribiendo.
- e) Voy a la comprar en la tienda de la esquina.
- f) Estamos las arreglando ahora.
- g) Estoy los calentando.

4. Sustituye **la película** por pronombres para evitar la repetición de esta expresión. Ten en cuenta la forma verbal:

Esta semana he visto una película. Me gustó tanto que he visto **la película** tres

veces. Sin embargo a mi hermano le gustó, quizás porque no supo apreciar **la película** como yo. Un director español dirige **la película**. Creo que grabaron **la película** en Barcelona. Si te apetece ver **la película**, puedes bajar **la película** en la página: www.cinetube.com. Espero que puedas disfrutar **la película** tanto como yo.

11.8. Régimen verbal

Los errores provocados por el régimen verbal son, en su mayoría, por interferencia del portugués. Por tanto, los ejercicios apropiados en esta situación, son los que ayudan a los alumnos a diferenciar el régimen que poseen los verbos de su lengua y los de la lengua española. Además, son constantes los errores en que los alumnos brasileños trasladan el régimen que emplean en el habla coloquial a la destreza escrita.

Para ayudar a evitar o incluso reducir estos errores, opinamos que los errores deben estar centrados en las diferencias del régimen verbal de las dos lenguas en contraste, por tanto, hemos creados ejercicios que tienen este propósito, como vemos a continuación:

1. Emplea las preposiciones *a* o *para* según la exigencia de los verbos en las siguientes frases:

- a) Carla y Caroline van _____ París de vacaciones.
- b) Viajé _____ los Estados Unidos, me quedo a vivir allá.
- c) Voy _____ no volver nunca más.
- d) Vamos _____ la montaña en invierno.
- e) Cuando iba _____ la academia me encontré con Pepe y nos fuimos _____ tomar un café.
- f) Vamos _____ el norte de España de camping.

2. Emplea la preposición *a* como objeto u omítela según te parezca conveniente:

- a) Quiero mucho _____ Marta.
- b) Encontré _____ un perro abandonado.
- c) Vi _____ tu hermano en el supermercado.
- d) Llevé _____ mi perro sujeto por la correa.

e) Compré _____ el pan en el supermercado.

f) Luís quería muchos _____ sus padres.

3. Usa la preposición *en* o *a* en las frases a continuación:

a) Llegué _____ Salamanca esta semana.

b) Estoy _____ São Paulo para un congreso de lingüística.

c) Vamos _____ avión a las Islas Canarias.

d) ¿a qué hora llegaste _____ Madrid?

e) Hemos llegado _____ Brasil muy temprano.

4. Analiza las frases y señala la que te parece correcta:

a) Juan llegó en Barcelona ayer.

b) Conocí María en el cumple de mi hermano.

c) Hemos comprado al coche en Ávila.

d) Vamos a Sevilla para pasar una semana.

e) Vi Pedro en la tienda de la calle Toro.

11.9. Los marcadores discursivos

El empleo de los marcadores discursivos en el corpus no ha sido muy frecuente. Como hemos señalado anteriormente el uso de los marcadores, en su mayoría, ha sido debido a la transferencia del portugués que en muchos casos coincide con el uso en español.

En los manuales analizados, muchos no incluyen el empleo de los marcadores discursivos y, en muchos casos, el profesor enseña estos marcadores de manera contrastiva, mostrando lo que es diferente y lo que es igual en ambas lenguas.

Sin embargo, estamos de acuerdo con Silva Fernandes (2005: 571), cuando afirma que la mejor estrategia se debe basar en la inmersión del estudiante en la dinámica discursiva, formada por locutor, receptor y sus perspectivas de la realidad, ya que probablemente la dificultad radica en que los alumnos brasileños no consiguen establecer la relación entre tesis y argumentos de un texto en general, y por lo que hemos analizado, tampoco logran darse cuenta de la estructura argumentativa de un discurso, lo que nos permite afirmar que estos alumnos no tienen aseguradas las destrezas lingüísticas de los lectores críticos, aptos para las prácticas sociales de lecturas. Probablemente el problema radica en que los alumnos tienen dificultades incluso en su propia lengua materna y lo traslada a la lengua extranjera.

Con el fin de que los alumnos puedan emplear correctamente o acercarse al uso de los marcadores, creemos que los ejercicios más adecuados son los que se ocupan de las estrategias lingüísticas de coherencia y cohesión textual. Sabemos que los marcadores discursivos componen unidades de significado procedimental. Un nativo los utiliza inconscientemente, pero para un no nativo es difícil distinguir cuándo y dónde se usan, esto es, en qué contexto son pertinentes según el grado de formalidad, por ello, a la hora de explicar el uso de los marcadores a los alumnos, antes de proponerles los ejercicios para que los practiquen, debemos tener en cuenta, además del significado de los enunciados que enlaza y del grado de formalidad del discurso, la posición que ocupa cada marcador en ese discurso.

Como conclusión, podemos plantear que los ejercicios que mostramos en este capítulo han sido elaborados a partir de investigaciones realizadas en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera. Como los manuales consultados no se dedican exclusivamente a la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos brasileños, hemos hecho adaptaciones teniendo en cuenta los errores que han cometido los alumnos de nuestro corpus.

Podemos afirmar que estos ejercicios son específicos para estudiantes brasileños que tienen conocimiento de las estructuras gramaticales españolas y que necesitan consolidar sus conocimientos en este idioma. Teniendo en cuenta esto, hemos elaborado ejercicios que puedan ayudar a los alumnos a construir las estructuras de la lengua española correctamente, evitando los errores a través de la práctica.

Para la elaboración de los ejercicios, hemos privilegiado la escrita, ya que según hemos analizado en el corpus, es la destreza en que más los alumnos suelen cometer errores y para ello nos hemos decidido por ejercicios en que los alumnos pudieran practicar las estructuras que más tuvieran dificultades. Entre estos ejercicios, están los que contrastan las estructuras de los dos idiomas en contraste. Los hemos elaborado para que los alumnos se dieran cuenta de las diferencias que existen entre el idioma que están aprendiendo y el suyo, como una estrategia para esclarecer nítidamente estas diferencias, ya que gran parte de los errores encontrados atañen a transferencias producidas por los alumnos.

Otra destreza que hemos intentado trabajar ha sido la oral para que el profesor, junto a sus alumnos, pueda practicar las estructuras correctas con el fin de eliminar las interferencias del portugués en el habla de los alumnos.

También hemos producido ejercicios en que los alumnos desarrollen su

comprensión lectora e interpretativa a través del empleo de los marcadores discursivos.

Por lo tanto, hemos intentado contribuir, a través de ejercicios sencillos, pero muy prácticos, a que los alumnos brasileños que estudian español puedan practicar algunas de las estructuras que ya conocen de la lengua española, pero que todavía no han consolidado el aprendizaje. Además, estas sugerencias pueden ser útiles a los profesores que poseen alumnos que tienen las mismas deficiencias apuntadas en el corpus de esta investigación.

Por último, somos conscientes de las debilidades metodológicas que algunos ejercicios pueden tener y, además, para que sean eficaces, necesitan aplicación práctica para la comprobación de su validez. Las sugerencias aquí apuntadas son modelos de cómo se puede trabajar para reducir o erradicar los errores más comunes que pueden producir los alumnos brasileños aprendices del español como lengua extranjera.

CONCLUSIONES

El estudio sobre los análisis gramaticales y marcadores discursivos en la destreza escrita de los alumnos brasileños, según presentamos en la introducción de esta investigación, tenía los siguientes objetivos:

- a. estudiar y analizar los errores que cometen estos alumnos;
- b. contrastar las estructuras de las dos lenguas en estudio;
- c. señalar, describir, y justificar los errores específicos de este corpus;
- d. precisar las estrategias que suelen utilizar los alumnos para comunicarse en la lengua extranjera y así observar la evolución que evidencian los alumnos.
- e. presentar propuestas teóricas y prácticas a partir de los errores encontrados, con el fin de subsanar estos errores.

Todos estos objetivos tenían como finalidad conocer las dificultades que atraviesan estos estudiantes y a partir de ello, ayudar a los profesores de lengua española de Brasil, y específicamente a los del Departamento de Lengua Española de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Se pretende colaborar en la selección y elaboración del material didáctico, así como en la planificación de las clases identificando las dificultades específicas de los alumnos. Esta contribución a la enseñanza de la lengua española en el Departamento mencionado es sumamente importante por diversas razones: la existencia reciente de la Licenciatura en Lengua Española, la carencia de material didáctico y la falta de profesores especializados.

Respecto al tema objeto de la presente tesis, hemos centrado el estudio en tres modelos teóricos descritos en la primera parte de la misma: el modelo de Análisis Contrastivo, el modelo de Análisis de Errores y el modelo de Interlengua. Las características generales, las definiciones y las principales investigaciones llevadas a cabo con estos modelos fueron señaladas en los capítulos I, II y III. Los mismos nos

proporcionaron un conocimiento detallado de la base teórica para sustentar esta investigación.

En el capítulo IV presentamos la descripción general del corpus: el material estudiado, el perfil de los estudiantes cuyos textos fueron objeto de la tesis, la metodología utilizada, la descripción del método, la elección de las taxonomías y de los criterios para nuestra investigación.

Finalmente, en la segunda parte de la tesis, en los capítulos V, VI, VII, VIII, IX y X presentamos los análisis cualitativos y cuantitativos de los 320 textos escritos por estudiantes de dos niveles de la carrera de lengua española de la UERN. En total hemos encontrado 1117 errores que corresponden a análisis morfosintácticos de las estructuras verbales y al uso de los marcadores discursivos. A partir de estos análisis hemos determinado las siguientes constantes que caracterizan la interlengua de los alumnos de nivel intermedio y superior de la UERN:

Paradigmas verbales

1. Errores de concordancia entre el sintagma verbal y el sujeto oracional

Los errores de concordancia han sido frecuentes en el corpus en los dos niveles analizados. Los errores más habituales se dividen en:

- a) Empleo de la conjugación verbal de la 2ª persona por la 3ª del singular (“*Mi casa* no va a ser grande, yo prefiero las menores porque *eres* solamente”);
- b) Empleo de la conjugación verbal de la 2ª persona por la 3ª persona del singular (“*Te* escribo porque el día 21, el día que *llega*”);
- c) Concordancia entre el verbo y el sujeto de la 1ª persona del plural (“conhecemos varios lugares que ainda *nós* não *conhecia*”);
- d) Empleo de la conjugación verbal de la 3ª persona por la 1ª persona del singular (“*Yo tiene* que estudiar mucho”);
- e) Confusión entre la 3ª persona del singular y la 3ª del plural (“pois *os jovens aprende*”);
- f) Casos particulares (se refiere al uso del verbo *parecer* y también a errores en que el orden sujeto + verbo está invertida);

g) Otros paradigmas (se refiere al empleo de los verbos *quedar* y *quedarse*).

Estos mismos errores que hemos encontrado en el corpus estudiado, coinciden de cierta medida con los identificados en la investigación realizada por Pastor Cesteros (2001). A partir de este estudio, Cesteros ha concluido que tanto en el nivel inicial como en el intermedio se producen errores en todos los ítems sin excepción, y que en los niveles avanzado y superior persisten todavía la mitad de ellos.

En los análisis efectuados para esta tesis, todos estos errores persisten en el nivel superior, a excepción de los presentados en *casos particulares*. Dichos errores se producen, muchas veces, por la falta de atención de los alumnos, como por ejemplo en: “*Él ya sabes que tiene que hacer...*”. Creemos que el alumno conoce el sujeto, *él*, puesto que conjuga adecuadamente el segundo verbo, *tiene*, concordándolo con la tercera persona.

Otra causa de los errores señalados anteriormente es el desconocimiento de la conjugación adecuada de los verbos en español, como por ejemplo, en la forma del pretérito perfecto compuesto: “*Yo ha venido para Salamanca...*”.

Sin embargo, la mayoría de los errores indican transferencia del portugués, un 56% (aunque en el nivel intermedio la mayoría de los errores es de tipo intralingüístico, 61%). Manchón Ruiz (2001: 7) afirma que la transferencia es un fenómeno que tiene lugar cuando el aprendiz de una L2 se vale de su conocimiento lingüístico y habilidades comunicativas previas tanto a la hora de hacerse con nuevo conocimiento sobre la L2 como al producir o procesar mensajes en dicha lengua.

Desde la perspectiva del proceso, según Manchón, existe evidencia empírica para afirmar que la aparición de transferencia depende de factores que van más allá de las similitudes o diferencias estructurales entre la L1 y la L2. Asimismo, debemos recordar que una serie de factores tanto internos como externos al sujeto que aprende juegan un papel importante. Manchón añade que, entre los factores reguladores de la aparición de transferencia que son internos al sujeto que aprende pueden mencionarse la edad, el estado de desarrollo de su interlengua y las propias percepciones sobre las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2.

Entre los factores externos que condicionan la aparición de transferencia se encuentra, de acuerdo con Manchón, el contexto de aprendizaje (tutorado o contexto natural), si bien existe una falta de consenso al respecto y también influye la presión comunicativa que reciba el aprendiz (Manchón Ruiz, 2001: 23).

En nuestro análisis, hemos reconocido transferencias en frases como “Además *poderemos* intercambiar muchas experiencias ya que vengo de una cultura un poco diferente de vosotros”, donde se observa explícitamente la conjugación en portugués del verbo *poder* en futuro.

Otras transferencias del portugués también encontramos en “*Te* escribo porque, el día 21, el día que *llega...*”. En este contexto el alumno emplea la segunda persona expresada en *te*, sin embargo, conjuga el verbo llegar, *llega*, en tercera persona. Se deduce que el alumno ha transferido la noción del pronombre portugués *você*, el cual se conjuga en tercera persona, pero que se refiere a la segunda.

La presencia de estos errores también en el nivel superior no indica que los alumnos no hayan avanzado en su conocimiento de las estructuras de la lengua española. Aunque cuantitativamente los alumnos del nivel superior hayan cometido 12 errores más que en el nivel intermedio (en este nivel hemos encontrado 102 errores), cualitativamente observamos que los alumnos del nivel superior han empleado estructuras y conjugaciones más complejas, como por ejemplo, el uso del imperativo: “Pon los trozos de pollo en la olla con las cebollas y *déjelos* [refiriéndose a la 2ª persona del singular] por un tiempo...” y “*Dejélo* [refiriéndose a tú] coger el gusto por cinco minutos”.

El modo imperativo suele ser de difícil uso para los alumnos extranjeros que estudian español, sin embargo, aunque en el corpus haya muchas equivocaciones, hemos visto también correcciones en cuanto a conjugaciones de verbos irregulares, como *pon* y el uso adecuado de los pronombres átonos junto al imperativo, *déjelos*.

Entre los errores que consideramos más conflictivos y que han causado más problemas a los alumnos de este corpus, aunque no tengan gran representación cuantitativa, se encuentra el empleo de los verbos *quedar/quedarse* y el verbo *parecer*. Por tanto, creemos que precisamente en estos aspectos el profesor debe hacer hincapié y realizar actividades que puedan ayudar a que los alumnos superen las dificultades reseñadas.

Teniendo en consideración lo expuesto, como conclusión de este apartado, y por los datos que se ofrecen, consideramos que en las etapas iniciales de aprendizaje es indispensable la presencia del profesor en las correcciones tanto escritas como orales. El docente debe acompañar a los alumnos de modo efectivo en el logro de un buen dominio de la lengua meta para que en niveles superiores, estos errores no persistan y así evitar que se fosilicen.

2. Empleo del pronombre personal *yo*

El uso exagerado del pronombre personal de 1ª persona *yo*, en las conjugaciones verbales ha sido muy frecuente en los dos niveles. Tal como hemos señalado en los análisis, el empleo de *yo* y los demás pronombres que cumplen función sujeto en portugués y en español es innecesario, ya que de acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2559), los rasgos de número y persona de los verbos conjugados constituyen el reflejo gramatical de los de su sujeto.

Aunque se sabe que en algunos países y en determinadas zonas proporcionalmente es mayor la presencia de sujetos expresos, creemos que el empleo del pronombre *yo* en las frases escritas es reflejo de la transferencia del portugués brasileño, ya que en esta variante se suele emplear el pronombre de primera persona en el habla oral.

El uso sobreabundante ocurre en los dos niveles. Obviamente no se considera un error gramatical, sino estilístico.

3. Empleo de los pronombres personales: los sujetos coordinados

El empleo de los pronombres personales como sujeto resulta de suma importancia y además, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009: 2408-10), en cuanto al orden de los pronombres, se aconseja situar al final de la serie de elementos coordinados el pronombre que designa al que habla (como en *Jaime, Claro y yo*), ya que el colocarlo en otra posición puede interpretarse como señal de inmodestia o descortesía. Esta misma norma también se observa en portugués, sin embargo, en el corpus, los alumnos no obedecen al orden de la colocación de los pronombres.

Hemos observado, en los dos niveles, que los alumnos no cumplen la norma de cortesía señalada anteriormente, porque en el portugués coloquial brasileño no es habitual el respeto a dicha regla.

Por tanto, podemos admitir que la lengua materna es una vez más la responsable por las transferencias observadas también en este apartado.

4. Verbos con irregularidades en la raíz

En español los verbos con irregularidades en la raíz se agrupan en tres clases: vocálicas, consonánticas o mixtas. En el corpus objeto de estudio, las irregularidades atañen, en su mayoría, a las vocales y los principales errores que han cometido los alumnos en los dos niveles se refieren a:

- a) Uso sobregeneralizado del diptongo *ie* (“Los amigos y yo *quieremos* vivir *assim*, só pensando...”);
- b) Omisión del diptongo *ie* (“El horario que tengo preferencia *empeza* a las 17: 00 horas”);
- c) Cambio de la vocal *e* por *i* (“...pasa programas educativos que *serve* para los niños da casa...”);
- d) Uso sobregeneralizado del diptongo *ue* (“Y entonces, en medio de aquél aboroto conseguí *encuentrar* mis amigos”);
- e) Omisión del diptongo *ue* (“Todos se *acostan* para dormir muy pronto”);
- f) Casos particulares (*tieno*, *destroi*, *creyo*).

Estos mismos errores también ocurren en el nivel superior, a excepción de *casos particulares*, que revelan otros tipos de dificultades, como por ejemplo, *quizo* (quiso), *reconoscáis* (reconozcáis), *mescla* (mezcla), *mescles* (mezcles), *mesclado* (mezclado), *empezé* (empecé), *realizé* (realicé).

Estos errores señalan que los alumnos todavía no conocen o no están seguros de las irregularidades que sufren los verbos en español, incluso, es muy probable, que en el nivel superior las mismas dificultades ya estén fosilizadas, ya que los errores son constantes.

Cuantitativamente, podemos afirmar que no hubo evolución en cuanto a los errores de este apartado, ya que en los dos niveles analizados el número de errores producidos por los alumnos corresponde al mismo: 49 faltas.

En el nivel intermedio, los errores que más destacan se refieren a la *sobregeneralización del diptongo ie*, con 28%. En este nivel, el 69% de los errores encontrados, una proporción muy elevada, muestra que la lengua española ha sido la responsable de los equívocos. Además, el porcentaje evidencia que los alumnos todavía no han adquirido las reglas, en este caso, las que conciernen a la irregularidad que

sufren los verbos en la lengua española y por esta causa, han cometido faltas.

Por otro lado, en el nivel superior, los errores más frecuentes en este apartado corresponden en un 25% a la *omisión del diptongo ue*. Tal como ocurre con el nivel intermedio, los errores en el nivel superior también radican en el desconocimiento de la lengua extranjera, es decir, los alumnos se equivocan porque no saben emplear la estructura de la segunda lengua, en este caso, los verbos que sufren irregularidad en la raíz, correspondiendo a 65% de los errores.

Por tanto, podemos señalar que, aunque los fallos hayan persistido en el nivel superior, hubo un 4% menos de errores ocasionados por la dificultad en el uso de la lengua española.

5. Errores en los tiempos y modos verbales

Los errores en el nivel intermedio suman un total de 312. En su mayoría, estos errores se producen por interferencia del portugués y atañen a los aspectos que señalamos a continuación:

- a) Pretérito imperfecto;
- b) Pretérito perfecto simple;
- c) Confusión entre el pretérito imperfecto (de subjuntivo e indicativo) y el pretérito perfecto simple;
- d) Pretérito perfecto compuesto;
- e) Confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el simple;
- f) Errores en la estructura del futuro.

Estos errores han sido usuales en los dos niveles analizados. En el nivel intermedio, en lo que se refiere a este apartado, los alumnos del corpus han cometido más errores en el tiempo pretérito perfecto simple, un total de 59%. Los principales errores en el uso de este tiempo muestran que las diferentes desinencias en las dos lenguas en contraste y las formas irregulares de los verbos en pretérito perfecto simple en español son los aspectos que producen más problemas a los alumnos.

Por otro lado, en el nivel superior, los errores en los tiempos verbales han disminuido considerablemente y corresponden a una cifra de 161 errores. En este nivel, al igual que en el nivel intermedio, los principales errores conciernen al pretérito

perfecto simple, un total de 35%. En este tiempo, los errores de transferencia corresponden a 30%. En ellos, los alumnos, en situaciones de duda o desconocimiento, han empleado directamente las conjugaciones del *pretérito perfeito* del portugués.

Los errores en el pretérito imperfecto en los ambos niveles se refieren a las diferencias en las desinencias de los verbos de 1ª conjugación del pretérito imperfecto, ya que en español se escriben con la *-b*, mientras que en portugués se escriben con la *-v* y también las desinencias de 2ª y 3ª conjugaciones.

Los alumnos brasileños también se han confundido en el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo y de indicativo con el pretérito perfecto simple. Estos errores modo-temporales ocurren porque la terminación *-aram* del *pretérito perfeito do indicativo* en portugués coincide con el pretérito imperfecto de subjuntivo en español.

Por otro lado, la confusión entre el pretérito imperfecto de indicativo y el pretérito perfecto simple ocurre porque los alumnos desconocen el uso adecuado del pretérito perfecto simple y evitan la opción por el imperfecto. Esto sucede porque les puede resultar más fácil el uso de este último tiempo verbal por las semejanzas estructurales con la lengua portuguesa.

Los errores en cuanto al empleo del pretérito perfecto compuesto han sido frecuentes en los dos niveles. En portugués, aunque haya el *pretérito perfeito composto* (con significado diferente) no ha sido razón suficiente para que los alumnos busquen auxilio en su lengua materna para comunicarse en el idioma español. Los errores en este tiempo conciernen a la transferencia del *pretérito perfeito composto* del portugués, fallos en la conjugación del verbo *haber* como auxiliar del *pretérito perfecto compuesto* e incluso la ausencia de este verbo en la estructura compuesta.

También hemos señalado que los alumnos han confundido al pretérito perfecto compuesto por la forma simple, precisamente por la influencia del portugués, ya que en este idioma para referirse a cualquier acción que se haya producido en el pasado, sea reciente o remoto, que llega hasta el presente o que ocurrió con anterioridad, se utiliza el *pretérito perfeito simples*.

Por último, señalamos los errores que afectan a la estructura del futuro. En el nivel intermedio los errores en el futuro corresponden al 6%, mientras que en el nivel superior esta cifra sube a 29%. Los principales errores, en ambos niveles, atañen a: a) la transferencia de la forma verbal del portugués al español, b) errores en las desinencias del futuro y c) a la perífrasis *ir a + infinitivo*.

Al contrastar los dos niveles, podemos deducir que el aumento de los errores

en este tiempo verbal sea deba a que los alumnos hayan empleado más estructuras de la lengua española y, obviamente, sufran mayor exposición al error. Los errores más frecuentes en el nivel futuro corresponde a la perífrasis ir a + infinito, en la que los alumnos no emplean la preposición *a*, por influencia del portugués, ya que en este idioma existe la misma perífrasis, pero sin la preposición.

Teniendo en consideración lo expuesto, podemos concluir que en este apartado los errores han descendido, como evidencia la cifra: 312 errores cometidos en el nivel intermedio, mientras que en el nivel superior este número desciende a 161. Además, se ha evidenciado que los alumnos han empleado estructuras más complejas y han demostrado un esfuerzo por valerse de formas más cercanas a la lengua española.

6. Empleo de los verbos *haber* y *tener*

Los errores señalados en el nivel intermedio en el empleo de los verbos *haber* y *tener* corresponden a un total de 46. En cuanto al empleo del verbo *haber*, los errores corresponden a:

- a) Transferencia del portugués del verbo *haber*;
- b) Estructura incorrecta del *pluscuamperfecto*;
- c) Haber con sentido de *existir*.

El error más abundante en este verbo es la transferencia del verbo *haver* del portugués en un 27% de los errores encontrados. La estrategia más utilizada para organizar las estructuras en español ha sido la transferencia de la lengua materna, un 92%.

Por otro lado, en cuanto al uso del verbo *tener*, los alumnos han cometido los siguientes errores:

- a) Transferencia del portugués del verbo *tener*;
- b) Confusión entre *haber* y *tener*.

La transferencia del verbo *ter* (tener) y las confusiones entre *haber* y *tener* han sido la segunda causa de los errores en este apartado, un 22% para cada error. La estrategia más empleada para producir estructuras con el verbo *tener* en español ha sido

la transferencia de la lengua materna, un 90%.

En lo que corresponde al nivel superior, los errores suman un total de 26. Los principales errores en el verbo *haber* atañen a:

- a) Verbo *haber* con sentido de *existir*;
- b) Desinencias del verbo *haber*.

El error más representativo de este verbo se debe a las desinencias del verbo *haber*. En cuanto al verbo *tener*, los errores afectan a:

- a) Desinencias del verbo *tener*;
- b) Transferencia del verbo *ter* (tener) del portugués;
- c) Confusiones entre *haber* y *tener*.

En resumen, el 54 % de los errores en el empleo de los verbos *haber* y *tener* en el nivel superior se refiere a confusiones de uso entre ambos verbos, es decir, los alumnos emplean el verbo *tener* en situaciones que deberían emplear *haber*.

Así, de acuerdo con lo expuesto en este apartado, aparentemente ha decrecido el número de errores en el nivel superior, 20 eres menos. Esto evidencia la evolución en el empleo de los verbos haber y tener por parte de los alumnos encuestados.

7. Empleo del verbo *gustar*

Los errores encontrados en el corpus de nivel intermedio en el empleo del verbo *gustar*, suman un total de 23. Son errores ocasionados por la conjugación incorrecta de dicho verbo. La estructura del mismo en español difiere bastante del portugués y los principales equívocos producidos por los alumnos fueron:

- a) Errores por transferencia directa del verbo *gustar* del portugués;
- b) Errores por adaptación de la estructura del verbo *gustar* del portugués al español.

El 78% de los errores que conciernen al verbo *gustar* se origina en las adaptaciones estructurales que elaboran los alumnos brasileños con la intención de

manifestarse en la lengua española. Este dato es revelador, puesto que la estructura del verbo *gustar* dista mucho de la lengua materna de los alumnos y muestra que, aunque no representa la forma correcta, revela el intento del alumno por expresarse en la lengua española a través de adaptaciones. Este recurso es diferente de la transferencia que suele ocurrir en casos de uso del verbo *gustar*, por ello, se reconoce el intento por escribir adecuadamente en la lengua extranjera.

La estrategia de transferencia de la lengua materna empleada por los alumnos afecta al 83% de los errores, hecho que demuestra que en este nivel las dudas en el empleo del verbo *gustar* son excesivas y consecuentemente, los mismos alumnos buscan el soporte en su lengua materna estableciendo comparaciones y cometiendo errores.

Por otro lado, en el nivel superior, los errores más habituales que atañen al verbo *gustar* han sido:

- a) Falta de concordancia entre el verbo y los sujetos,
- b) Transferencia de la noción del verbo *gustar* del portugués;
- c) Errores en las desinencias del verbo *gustar*.

En este nivel encontramos un total de 25 errores causados por el empleo incorrecto del verbo *gustar*. Los errores en las desinencias han sido los más destacados, correspondiendo al 64% de los fallos en el verbo *gustar*. Estos equívocos, que cometen los alumnos por descuido o por interferencia del portugués, no afectan a la comprensión.

A modo de conclusión, podemos afirmar que numéricamente hubo poco aumento de los errores en el nivel superior, dos más, sin embargo, la mayoría de ellos, en este nivel, corresponden a errores de desinencia, los cuales no impiden la comprensión del enunciado.

8. Régimen verbal

En el nivel intermedio, los principales errores de régimen verbal muestran el desconocimiento de los alumnos en cuanto al uso de la preposición adecuada al verbo en español y han utilizado la preposición según el régimen que poseen estos verbos en portugués. Hemos encontrado 68 errores y los principales corresponden a:

- a) Omisión de la preposición *a* como complemento directo;
- b) Régimen del verbo *necesitar*;
- c) Régimen de los verbos que indican movimiento.

Los errores que predominan en el régimen verbal pertenecen a verbos que indican movimiento, un 81%. En ellos, los alumnos cambian la preposición *a* por *para* según el régimen de los verbos en portugués, incluso muestran dificultades también en su lengua materna a la hora de emplear la preposición que exige el complemento, trasladando los errores al español.

En el nivel superior los errores que se refieren al régimen verbal señalan la falta de conocimiento de los alumnos respecto al uso de la preposición adecuada al verbo en español y, como señalamos anteriormente, han utilizado la preposición según el régimen que poseen estos verbos en portugués. Hemos encontrado un total de 23 errores en este campo, los cuales atañen a:

- 1. Ausencia de la preposición *a* como complemento directo;
- 2. Uso de la preposición *para* en vez de *a*;
- 3. Uso de la preposición *em* en vez de *a*;
- 4. Régimen del verbo *contribuir* según el portugués.

A partir del análisis efectuado, podemos concluir que la gran dificultad que tienen los alumnos en el nivel superior en cuanto al régimen verbal es el uso de la preposición *em*, en situaciones donde debería emplearse la preposición *a*. Ésta ha sido la mayor causa de error en este apartado, un 65% de los errores. Los mismos han ocurrido por interferencia del portugués, ya que en el habla coloquial, es común la sustitución de la preposición *em* en vez de *a* cuando se refiere a lugar.

Contrastando los dos niveles, cuantitativamente podemos concluir que ha habido una reducción importante en cuanto a los errores de uso de las preposiciones como régimen verbal, sin embargo, notamos que es muy frecuente la presencia del portugués en el empleo de las preposiciones como régimen verbal y además, la preposición *a* como complemento directo es un recurso constante en el nivel superior.

9. Formas impersonales de los verbos: el gerundio

En todo el corpus, el empleo de las formas impersonales de los verbos en el nivel intermedio no ha producido grandes dificultades a los alumnos, a excepción del gerundio. Su uso equivocado corresponde a una cifra de 37 errores y el principal es la transferencia del portugués, el error más representativo, con 65%, lo que muestra que los alumnos desconocen la estructura de esta forma impersonal en español y por ello transfieren del portugués. La segunda causa, el 19% de los errores en el gerundio es provocada por la adaptación.

La segunda causa de los errores atañe a las adaptaciones que producen los alumnos por no conocer la forma adecuada para llegar hasta la lengua española.

Además, hemos observado que los errores que cometen estos alumnos, el 81%, corresponde a la estrategia de transferencia de la lengua materna, lo que se puede afirmar que en este nivel los alumnos todavía no han adquirido conocimiento suficiente para poner los verbos en gerundio.

En el nivel superior, el gerundio ha sido la única forma impersonal que ha producido dificultades a los alumnos. Los equívocos corresponden a una cifra de 21 errores y la principal causa concierne a adaptaciones que realizan los alumnos, lo que corresponde a 71%. Estas adaptaciones son estructuras en que los alumnos emplean el radical del verbo en español y las terminaciones del portugués, lo que significa que los alumnos de este nivel conocen el verbo en español, pero todavía no han aprendido las terminaciones en este idioma y emplean las de su lengua materna.

Los errores en el nivel superior han sido poco frecuentes, 16 menos si comparamos con el nivel intermedio. También hemos reconocido que los alumnos transfieren un 65% de la estructura del gerundio del portugués en el nivel intermedio, mientras que en el nivel superior esa transferencia se da solamente en 29% de los errores y las adaptaciones un 71%.

En otras palabras, en el nivel intermedio hubo más transferencia que adaptaciones, a diferencia del nivel superior, donde los alumnos han hecho más adaptaciones que transferencias del portugués, lo que comprueba que en el nivel superior los alumnos se han esforzado para formular estructuras más próximas a la lengua española.

10. Uso de los clíticos y las formas no personales

En lo que se refiere al uso pronombres átonos en el nivel intermedio, los errores encontrados suman un total de 17. Según los análisis que realizamos en los textos, la presencia de los pronombres átonos no ha sido constante, sin embargo, las pocas estructuras que encontramos, revelan que los alumnos desconocen las normas de empleo de estos pronombres.

Las principales causas de los errores radican en que los alumnos han empleado los pronombres clíticos antes de los verbos en infinitivo, lo que no se permite en la lengua española. Este tipo de error ha sido frecuente en 53% de los casos, frente al 47% que concierne a los errores en los que los alumnos utilizan los pronombres antes de verbos conjugados en indicativo o subjuntivo, casos en los que debería emplearse los pronombres después.

En este nivel, todos los errores expresan la interferencia de la lengua materna de los alumnos.

El mismo número de errores en cuanto al empleo de los pronombres clíticos que se han producido en el nivel intermedio, también se ha producido en el nivel superior en 17 fallos. Cualitativamente también se han repetido las clases de error y además ha surgido otro tipo, que se refiere el empleo del clítico entre la estructura del pretérito perfecto compuesto (“La señora esta, *ha me dado* también mi contrato de trabajo”).

El error que más se destaca en el nivel superior es el uso de los pronombres antes del infinitivo, correspondiendo al 76% de los errores. Todas las faltas que han provocado los alumnos son interlingüísticas.

Por tanto, se puede concluir que los errores en el empleo de los pronombres clíticos cuantitativamente es estable, ya que en ambos niveles hemos encontrado 17 errores. Sin embargo, el error que más se destaca en ambos niveles, el empleo de los clíticos antes de verbos en infinitivo ha aumentado de 53% en el nivel intermedio a 76% en el nivel superior.

La presencia de un nuevo tipo de error en el nivel superior, el empleo del clítico entre la estructura del pretérito perfecto compuesto, la mesóclisis, común en el habla más culta y que lo emplean personas que poseen buen nivel portugués, quizá sea una demostración de que los alumnos que estudian español también están intentando mejorar la calidad de las frases en español, elaborando estructuras más complejas,

aunque sean transferencias del portugués.

Aspectos discursivos

1. Uso de los marcadores discursivos

En el nivel intermedio, en general, hemos evidenciado pocos marcadores discursivos en los textos, y consecuentemente, pocos errores: un total de 16. Esto ocurre porque los alumnos los han evitado y elaboran textos cuyos nexos no van más allá de la oración. Esto sucede porque poseen poca competencia discursiva y sus recursos lingüísticos son deficientes o puede ser una estrategia el no explicitar los conectores, así el lector podrá establecer los vínculos entre las oraciones. Es decir, existirá coherencia, sin la presencia de marcadores.

Consideramos fundamental señalar que no ha sido nuestra intención profundizar en el uso de los marcadores. Nuestro objetivo principal en cuanto a este tema, ha sido observar cómo se comportan estos marcadores en los textos, fallos que resultan de fácil detección.

Los principales errores que encontramos en el uso de los marcadores en el nivel intermedio se refieren a los conectores, un 44%. Los conectores consecutivos representan el mayor obstáculo para los alumnos de este nivel, llegando a un total de 4 errores. Además, debemos destacar que el 87% de los errores fueron ocasionados por interferencia del portugués. Esto muestra que los alumnos aún no han asimilado en este nivel el uso de los marcadores del discurso.

Tras los análisis discursivos de los textos de nivel intermedio, hemos detectado que las dificultades en el empleo de los marcadores se vinculan generalmente con:

- a) La falta de puntuación en las estructuras enlazadas por los marcadores, como por ejemplo, el marcado conversacional *bueno*, que suele venir entre pausas representadas por la coma (.). Lo mismo ocurre con el marcador *pues bien*, que en el texto se percibe la necesidad del uso de las pausas. Podemos deducir que estos fallos se deban al descuido de los alumnos.
- b) La transferencia positiva de la L1 a la L2. Hemos subrayado el uso del conector contraargumentativo *mas*. Este conector existe en los dos idiomas, y, aunque en español esté prácticamente en desuso, podemos

afirmar que posee los mismos valores semánticos que en portugués. Otro ejemplo de transferencia, se refiere al conector de causalidad de *essa maneira*, transferido gráficamente de la lengua materna.

- c) Interferencia por el empleo del conector *entretanto*, un falso amigo, empleado en los textos como conjunción adversativa, el mismo sentido que este marcador posee portugués.
- d) Transferencia literal gráfica del comentador *pois é*, equivalente a *pues sí* en español.
- e) Uso de *en fin* y *finalmente* por *por fin*, con matiz de alivio, espera, preocupación.

De acuerdo con lo expuesto, podemos afirmar que los marcadores presentes en los textos se deben a la transferencia de la capacidad discursiva de los alumnos brasileños de su propio idioma a la lengua española, ya que los aprendices se han apoyado en su conocimiento metadiscursivo de la lengua materna para emplear adecuadamente los marcadores en la lengua meta.

Asimismo señalamos que el problema no radica únicamente en la transferencia lingüística, sino en el conocimiento de la formación discursiva en español y en portugués, de los valores que cada marcador posee. Por todo ello, afirmamos que la dificultad es de naturaleza lingüístico-pragmática.

Por otro lado, en el nivel superior, también ha sido escaso el uso de los marcadores y como reducido el número de errores: sólo 11 fallos. Los errores encontrados en el nivel superior resultan de transferencia positiva o negativa del portugués. Asimismo, hemos destacado la presencia de marcadores típicos de la oralidad en el corpus escrito. Esta circunstancia se debe a que los alumnos desconocen los marcadores en español y acaban empleando las formas conocidas a partir de su capacidad lingüística oral.

En el nivel superior los conectores han sido la mayor causa de errores en cuanto al uso de los marcadores del discurso. La cifra de 55%, más de la mitad del porcentaje de la figura, muestra que los alumnos poseen mayores dificultades en este punto. Los conectores contraargumentativos, los de causalidad y de precisión han resultado los más problemáticos. Por su parte, el uso de los estructurados de la información (comentador y ordenador) y los marcadores conversacionales (*oye* y *vale*) han sido la segunda mayor causa, un 18% respectivamente.

En este nivel, los operadores del discurso han provocado menos dificultades a los alumnos. Los principales errores corresponden a:

- a) **Operador de refuerzo argumentativo.** Interferencia del portugués cuando el alumno realiza adaptación gráfica del operador en realidad *en español*, por *en verdad* (port. *na verdade*).
- b) **Estructuradores de la información.** Adaptación gráfica del comentador *delante de eso*, probablemente equivalente a *dicho esto*, en español; error en cuanto al uso del ordenador temporal *por fin*, con matiz de alivio, espera, preocupación, en vez de *finalmente* o *por último*.
- c) **Los conectores.** Errores en el empleo del conector contraargumentativo *pero*, ya que el alumno no lo emplea con sentido de oposición; Transferencia negativa del portugués, ya que el alumno transfiere el conector contraargumentativo *todavía* de su lengua materna. Errores en cuanto al empleo de los conectores de causalidad *pues*, *por todo eso*, poco usado en español y variante de *por eso*, *por ello*, *por todo ello* o *por isso* en portugués. También hemos señalado la adaptación léxica del portugués en el uso de *delante de eso*, equivalente en español a *por lo dicho*. Transferencia directa del portugués de *quanto a*, cuyo equivalente en español es *en cuanto a*.
- d) **Empleo de marcadores conversacionales** *oye* y *vale* típicos del discurso oral y, en algunos casos, empleados en los textos escritos.

Como ya hemos señalado, estos errores suceden porque los alumnos desconocen el uso de los marcadores en español o porque incluso en su propia lengua, presentan dificultades para articular y cohesionar el texto.

Estableciendo paralelismos entre ambos niveles, hemos percibido una reducción cuantitativa de los errores en el uso de los marcadores: 05 errores menos en el nivel superior. Además, también hemos observado que los alumnos del nivel superior han empleado con mayor frecuencia los marcadores con el objeto de lograr cohesión y coherencia textual.

A partir de los datos reseñados en la presente investigación, como conclusión general, podemos afirmar que los errores hallados en el nivel intermedio persisten en el nivel superior, si bien desciende su número en este nivel, pues cuantitativamente ha

habido una reducción de 223 errores. En cuanto a las estrategias empleadas por los alumnos, señalamos el fenómeno de transferencia de la lengua materna, como ya se esperaba. Así, hemos comprobado que este recurso se produce en los dos niveles analizados.

Teniendo en cuenta lo expuesto, concluimos que:

1. Los errores en los tiempos y modos verbales constituyen la mayor dificultad para los alumnos brasileños de ambos niveles.
2. Entre los tiempos verbales, el pretérito perfecto simple presenta más errores, en las estructuras más conflictivas que corresponden a las formas irregulares. Dichas estructuras se distancian de las formas del portugués, lo que ha provocado numerosas interferencias del portugués. Esta estrategia resulta abundante en este tiempo.
3. El aspecto que menos errores ha causado en los dos niveles ha sido el uso de los marcadores discursivos.
4. El empleo de los conectores ha provocado más dificultad a los alumnos de los dos niveles.
5. Los errores por transferencia del portugués, es decir, errores interlingüísticos, han sido evidentes tanto en el nivel intermedio como en el superior, con 74% y 55%, respectivamente. De ello se pudo deducir que en el nivel superior ha habido un aumento de los errores intralingüísticos. Este es un signo positivo de que en este nivel, el alumno ha utilizado en mayor medida el sistema de la L2, consecuentemente, se reconoce mayor acercamiento a las estructuras de la lengua extranjera.
6. Muchos de los errores del nivel intermedio ya se han fosilizado¹⁰³, puesto que los fallos encontrados en el nivel intermedio se presentan también en el nivel superior, aunque en menor proporción.

Sabemos que debido a la similitud existente entre el portugués y el español, los

¹⁰³ La fosilización es un fenómeno enormemente complejo. Sabemos que es difícil establecer en qué momento podemos o debemos considerar un determinado elemento (ítem, regla o subsistema) como fosilizado. Una opción sería establecer un lapso de tiempo totalmente arbitrario, pero suficiente para referirse con propiedad al fenómeno. En ese sentido, aparece la propuesta de Gass (citado en Selinker 1992: 258) de que es necesario un lapso de cinco años para considerar un elemento como definitivamente fosilizado.

alumnos brasileños son considerados “falsos principiantes” y al darse cuenta estos alumnos de la proximidad tipológica existente entre ambos idiomas, la emplean como recurso.

En las estructuras en que son disimétricas, los alumnos suelen simplificar reglas de la lengua española, sea empleando un solo aspecto de la norma, sea omitiendo los casos excepcionales. Además, en estructuras más complejas, los alumnos las introducen traduciéndolas literalmente o adaptándolas a la lengua española.

A fin de que los estudiantes puedan mejorar su proceso de aprendizaje en las estructuras verbales, creemos que los profesores deben ayudarles a reflexionar sobre las reglas gramaticales para que ellos mismos reconozcan los errores cometidos en sus textos y lo que resulta más importante, subrayar que a pesar de las similitudes, no todas las estructuras son equivalentes.

El profesor también debe insistir en que los errores forman parte del proceso de aprendizaje y que por tanto, la corrección es una estrategia para facilitar dicho proceso y no una forma de represión.

En cuanto al empleo de los marcadores, se observa que los alumnos los utilizan según los aspectos pragmáticos de su lengua, y, en algunos casos, efectúan adaptaciones gráficas y emplean marcadores que por el contexto se pueden identificar con su correspondiente literal en la lengua extranjera.

Las semejanzas pragmáticas y estructurales de los conectores y marcadores entre las dos lenguas han facilitado la comprensión y la coherencia textual. Es evidente la estrategia de transferencia que utilizan los alumnos para estructurar sus textos y comunicarse en la lengua extranjera.

Según nuestro punto de vista, las clases de español como lengua extranjera adolecen de ciertos fallos, pues los profesores suelen hacer hincapié en las estructuras gramaticales y se olvidan de la competencia escrita. Sabemos que el conocimiento de las conjunciones, los adverbios, etc., no garantiza que el alumno sea capaz de estructurar correctamente su texto, por esto, resulta fundamental que los profesores sean conscientes de la dificultad que poseen sus alumnos y empiecen a trabajar estos aspectos no sólo desde la competencia gramatical, sino también desde la competencia discursiva, para que los alumnos sean capaces de estructurar un texto, a fin de lograr coherencia y cohesión textual.

Seguramente la labor no acaba aquí. A partir de los datos obtenidos del estudio empírico, empieza la tarea de los profesores en lo que corresponde a su función

pedagógica. Consideramos imprescindible analizar el material pedagógico utilizado en las clases y, si fuera necesario, sustituir e incluso mejorar aquellos recursos que se consideren inadecuados para la enseñanza. Las dificultades y deficiencias señaladas en esta investigación pueden considerarse un punto de partida válido para dicho trabajo. Sabemos que la labor resulta difícil y ardua, sin embargo, debemos ser persistentes y constantes a diario para lograr el objetivo final que es mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Posibilidades de ampliación del estudio

El estudio empírico que presentamos pretende contribuir y ayudar a la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en Brasil, principalmente en la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A partir de esta investigación, en un futuro cercano, esperamos elaborar propuestas didácticas específicas para cada nivel de enseñanza del español con la participación de los docentes que integran el departamento de lengua española de esta universidad. Para ello, tendremos en consideración los errores más importantes en las estructuras verbales y el uso de los marcadores discursivos.

Ha de ampliarse la investigación analizando si los mismos u otros errores encontrados en los textos escritos recogidos en este estudio se evidencian también en la oralidad, a través de grabaciones de los alumnos, observando la importancia que posee el proceso de enseñanza en el discurso oral.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abio, G. (2008): “*Me llamo Pedro y me duele la cabeza no es lo mismo ni da igual. Presentación de los verbos con pronombre en los libros de E/LE para brasileños*”, *Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Adjemian, C. (1982): “L’*especificité de l’interlangue et l’idealisation des langues secondes*”, en Guéron, J. y Sowley, S. (eds.) *Grammaire transformationelle: théorie et methodologies*. Vincennes: Université de Paris VIII. Cito por la trad. de M. Marcos en Licerias, J.M. (comp.) (1992) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Aguirre, C. (2007): “Gramática...variaciones de significado en las palabras”, *Punto y coma*, 8, pág. 47, versión electrónica: http://www.pyc-revista.com/numAnt/num8/17_GRAMATICA. Acceso: 06/08/2007.
- Aitchinson, J. (1989): *The articulate mammal*. Londres: Unwin Hyman. (Cito por la traducción al español de J.M. Igoa González: *El mamífero articulado*. Madrid: Alianza, 1992).
- Alamar, I: “Marcadores del discurso: exponiendo, estructurando ideas, haciéndonos entender”, *Realidad literal*: <http://www.realidadliteral.net/3paginaIV-6.htm>. Acceso: 18/02/2009.
- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española/ Espasa-Calpe.

- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M.A. (1997): *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Alcina Franch, J. y Blecua, J. M. (1975): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alcoba, S. (1999): "La flexión verbal", en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3, Madrid: Espasa-Calpe, págs. 4915-4991.
- Arias Mendes, G (2007): *Análisis de las dificultades de aprendizaje de la expresión escrita por parte de estudiantes portugueses de español lengua extranjera*. Trabajo de grado presentado en la Universidad de Salamanca.
- Baralo, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, Cuadernos de Didáctica del Español/LE.
- Barbero, J.C y F. San Vicente (2006): *Gramática para comunicar en español*. Bologna: CLUEB.
- Bechara, I. (1997): *Moderna Gramática Portuguesa: cursos 1º e 2º graus*. São Paulo: Companhia editora nacional. Cito por la 36ª ed.
- Bonilla, S. (2006): "Web semántica, marcadores discursivos y metarrepresentación", *Revista electrónica de lingüística aplicada*, 5, págs. 155-172: <http://www.iula.upf.edu/materials/040311bonilla.pdf>.
- Borrego, J.; J. J. Gómez Asencio; E. Prieto (2006): *Aspectos de Sintaxis del Español*. Madrid/Salamanca: Santillana, Universidad de Salamanca.
- Bosque, I. y V. Demonte (1999) (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 3 vols.
- Boyero Rodríguez, M. J. (2002): *Los marcadores conversacionales que intervienen en el desarrollo del diálogo*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Briz Gómez, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Buarque de Holanda, A. (2004): *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo.
- Bustos Tovar, J. J. (1996): "Aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación oral", en Briz, A. y otros (eds.) *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*. Valencia: Pórtico, págs. 37-49.
- Calsamiglia Blancafort, H y A. Tusón Valls (1999): *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

- Campos, H (1999): "Transitividad e intransitividad", en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2, Madrid: Espasa-Calpe, págs. 1519-1574.
- Candeas, A. (2007): "La enseñanza del español en Brasil: un compromiso de integración cultural". *Congresos internacionales de la lengua española*, Cartagena, http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/candeas_alessandro.htm. Acceso: 10/12/2009.
- Cano Aguilar, R. (1999): "Los complementos de régimen verbal", en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, Madrid: Espasa Calpe, págs. 1807-1854.
- Cartagena, N. (1994): "Las tareas de la lingüística contrastiva en España en el próximo lustro". *Actas del Congreso de Legua Española*, Sevilla, 1992. Madrid: Instituto Cervantes, págs. 447-463.
- Cartagena, N. (1999): "Los tiempos compuestos del modo indicativo", en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2, Madrid: Espasa-Calpe, págs. 2935-2975.
- Chaudron, C (1983): "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners errors", *Language Learning*, 27, vol. 1, págs. 29-46.
- Corder, S.P. (1967): "The significance of learners errors", *IRAL*, 5, vol. 4, págs. 161-170.
- Corder, S.P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", *IRAL*, 9, vol. 2, págs. 161-171.
- Cuartero Sánchez, J. M. (2002): *Conectores y conexión aditiva. Los signos "incluso", "también" y "además" en español actual*. Madrid: Gredos.
- Cunha, C. (1978): *Gramática do português contemporâneo de acordo com a nomenclatura gramatical brasileira*. Belo Horizonte: Bernardo Álvares.
- Cunha, C. y L. F. L. Cintra (2005): *Nova Gramática do português contemporâneo*. Lisboa: JSC. Cito de la 18ª ed.
- Dicionário *Priberam* da Língua Portuguesa. *Versión electrónica*: <http://www.priberam.pt/DLPO/>. Acceso: 23/04/2009.
- Diccionario de términos claves de ELE. Centro Virtual Cervantes, *versión electrónica*: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. Acceso: 02/03/2009.
- Diccionario Salamanca de la Lengua Española. *Versión electrónica*:

- <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>. Acceso: 09/11/2009.
- Domínguez García, M. N. (2002): *La organización del discurso argumentativo: los conectores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Domínguez García, M. N. (2007): *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.
- Duarte, C. A. (1999): *Diferencia de usos gramaticales entre español/portugués*. Madrid: Edinumen. Col. "Temas de Español".
- Dulay, H. y M. Burt (1974): "Errors and strategies in child second language acquisition", *TESOL Quarterly* 8, págs. 129-136.
- Durão, A. B. de A. B. (2004): *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Fernández Ramírez, S. (1986): *Gramática española*. Madrid: Arco Libros. Cito de la 2ª ed.
- Fernández Soriano, O. (1999): "El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos", en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, págs. 1209-1274.
- Fernández Soriano, O. y Táboas Baylin, S. (1999): "Construcciones impersonales no reflejas", en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2. Madrid: Espasa-Calpe, págs. 1723-1778.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fisiak, J. (1981): "Some introductory notes concerning contrastive analysis", en J. Fisiak (ed.) *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford: Pergamon.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1999): "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico", en Bosque, I y V. Demonte (eds.) (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. V. 1. Madrid: Espasa-Calpe, págs. 1399-1423.
- Fuentes Rodríguez, C. (1987): *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.
- Fuentes Rodríguez, C. (1994): "Usos discursivos y orientación argumentativa: *de hecho, en efecto, efectivamente*", en *Español Actual*, nº 62.
- Garachana Camarero, M. (1998): "La evolución de los conectores contraargumentativos: la gramaticalización de "no obstante" y "sin embargo", en

- Martín Zorraquino, M^a A. y E. Montolío Durán (coords.) *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, págs. 193-212.
- García Fernández, L. (2000): *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor libros.
- García Gutiérrez, M^a J. (2006): Algunas cuestiones generales sobre los conectores y otros marcadores del español y su papel en el lenguaje literario, en http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Garcia_Gutierrez.pdf. Acceso: 29/10/2008.
- García Izquierdo, I. (1998): *Mecanismos de cohesión textual. Los conectores ilativos en español*. Castelló de la Plana: Publicacions Universitat Jaume I.
- Garrudo Carabias, F. (1996): *Los Nuevos Caminos del Análisis Contrastivo. Gramática Contrastiva Inglés Español*. Huelva: Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- Gili Gaya, S. (1943): *Curso superior de sintaxis española*. México: Minerva.
- Gili Gaya, S. (1990): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf.
- Gómez Torrego, L. (1994a): *Manual de español correcto*. (vol. I). Madrid: Arco/Libros. Cito por la 5^a ed.
- Gómez Torrego, L. (1994b): *Manual de español correcto*. Vol. 2. Madrid: Arco/Libros. Cito por la 5^a ed.
- Gómez Torrego, L. (1998): *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Gomis P. y Segura, L. (2002): *Vademécum del verbo español*. Madrid: SGEL. Cito por la 3^a ed.
- Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Arco/Libros.
- Harley, B. (1980): "Interlanguage units and their relations". *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, págs. 3-30.
- Hernández Alonso, C. (1984): *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Houaiss, A. y Villar, M. de S. (2001): *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Juhász, J. (1980): "Interferenzlinguistik", en Althaus, H. Henne y H. E. Wiegand (eds.) *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, págs. 646-652.
- Kellermann, E. (1977): "Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning", *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, vol. 1, págs. 58-145.

- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. y M. H. Long (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Liceras, J.M. (1992): “Hacia un modelo de análisis de la interlengua”, en J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Liceras, J.M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Llorente Arcocha, M. T. (1996): *Organizadores de la conversación: operadores discursivos en español*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- López Alonso, C y A. Séré (2002): “Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo”. *Carabela*: 52.
- López García, Á. (2005): *Gramática comunicativa para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros.
- Luján, M (1999): “Expresión y omisión del pronombre personal”, en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 1. Madrid: Espasa-Calpe, págs. 1275-1315.
- Manchón Ruiz, R. M. (2001): “Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas”, en SALAZAR, Ventura y PASTOR, Susana (eds.) *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1. ELUA Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante.
- Marcos Marín, F.; F. J. Satorre Grau; M^a L. Viejo Sánchez (1998): *Gramática española*. Madrid: Síntesis.
- Martí Sánchez, M. (2003): *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: los marcadores*. Madrid: Edinumen.
- Martín Zorraquino, M^a. A (1998): “Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical”, en Martín Zorraquino, M. A y E. Montolío Durán (coords.), págs. 19-53.
- Martín Zorraquino, M^a. A y Montolío Durán, E. (orgs.) (1998): *Los marcadores del discurso: Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M^a. A y J. Portolés (1999): “Los marcadores del discurso”, en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*.

- Entre la oración y el discurso. Morfología.* Vol. 3. Madrid: Espasa-Calpe, págs. 4051-4213.
- Martínez Vázquez, M. (ed.) (1996): *Gramática contrastiva inglés-español*. Huelva: Servicio de Publicaciones.
- Martínez, J. A. (1999): “La concordancia”, en Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 2. Madrid: Espasa-Calpe, págs. 2694-2786.
- Mendes de Almeida, N. (1999): *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva. Cito por la 44ª ed.
- Moliner, M. (1998): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. Cito por la 2ª ed., 4ª Reimp.
- Moreno, C. (2004): *¿Qué tipo de verbo es gustar?* Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=78420>. Acceso: 03/03/2009.
- Moura Neves, M. H. de (1997): *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Moura Neves, M. H. de (1999): *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.
- Muñiz Cachón, C (1998): *Impersonalidad y despersonalización: estudio contrastivo*. Universidad de Oviedo: Publicaciones Departamento de Filología Española.
- Muñoz Lahoz, C (1986): *El sistema pronominal en inglés y en castellano. Análisis contrastivo*. En http://www.tdr.cesca.es/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0515108-132016//06.CML_6de9.pdf. Acceso: 12/03/2009.
- Nickel, G. (ed.) (1971): *Papers In Contrastive Linguistics*. Cambridge: CUP.
- Pastor Cesteros, S. (2001) “La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera”, en Pastor Cesteros, S. y V. Salazar García (eds.) *Tendencias y Líneas de Investigación de Segundas Lenguas. Estudios de Lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante, págs. 95-125.
- Pensado, C. (1999): “Morfología y Fonología. Fenómenos morfofonológicos”, en Bosque, I y Demonte, V. (dirs.) (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. 3. Madrid: Espasa-Calpe, págs. 4424-4504.
- Pérez Tuda, C (1999): “Aplicaciones de la lingüística contrastiva en el aula. Estudios de lingüística contrastiva”. Congreso de Lingüística Contrastiva, Lenguas y Culturas. Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Portolés, J. (2004): *Pragmática para hispanista*. Madrid: Síntesis.
- Portolés, J. (2006): *Marcadores del Discurso*. Barcelona: Ariel.

- Prieto de los Mozos, E. (2001): "Sobre la naturaleza de los marcadores discursivos", en Bartol Hernández, J. A. y otros (2001): *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española: Investigaciones filológicas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, págs. 197-206.
- RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE (1992): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. Cito por la 21ª ed.
- RAE (1999): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE (2001): *Diccionario de la Lengua Española*. Versión electrónica: <http://www.drae.es>. Acceso: 28/11/2008.
- RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Libros.
- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Versión electrónica: <http://buscon.rae.es/dpdI/>. Acceso: 10/08/2008.
- Richards, J. C. (ed.) (1974): *Error analysis and Language Acquisition*. Londres: Longman.
- Ringbon, H. (1986): "Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Process", en Kellerman, E.; M. Sharwood-Smith (eds.) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon, págs. 150-162.
- Rubio Moraiz, P. (1990): *Verbos españoles conjugados*. Madrid: SGEL
- Sajavaara, K. (1981): "Psycholinguistic Models, Second-Language Acquisition and Contrastive Analysis", en J. Fisiak (ed.), *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford: Pergamon.
- Sánchez Iglesias, J.J. (2004): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1992): *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Río, L. (2003): *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española.
- Sarmiento, R. (1997), *Manual de corrección gramatical y de estilo: español normativo*.

- Nivel superior*. Madrid: Sgel.
- Seco, M. (1979): *Manual de Gramática Española*. Madrid: Aguilar.
- Seco, M. (1998): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *IRAL*, 10, V. 2, págs 209-231. Cito por la traducción al español de M. Marcos, en J.M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Selinker, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. Londres / Nueva York: Longman.
- Silva Fernandes, I. C. (2003): *La estructura de la argumentación en portugués y en español: los marcadores discursivos*. Trabajo de Grado presentado en la Universidad de Salamanca.
- Silva Fernandes, I. C. (2005): *Los marcadores discursivos en la argumentación escrita: Estudio comparado en el español de España y en el portugués de Brasil*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Silva Fernandes, I. C. (2002): *Los marcadores discursivos en textos argumentativos de periódicos españoles y brasileños*. Congreso brasileño de hispanistas, São Paulo. Associação Brasileira de Hispanistas: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100031&script=sci_arttext. Acceso: 10/11/2007.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sridhar, S.N. (1981): "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal", en J. Fisiak (ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon, págs. 207-241.
- Tarone, E. (1988): *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold Publishers.
- Tomazini, V. (1999): "Errores en algunas categorías gramaticales producidos por lusohablantes brasileños aprendices de español", en Penadés Martínez, Inmaculada (coord.) *Lingüística contrastiva y Análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Torrijano Pérez, J. A. (2002): *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L2: expresión escrita*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Salamanca.
- Vázquez Cuesta, P. y Mendes da Luz, M. A. (1971): *Gramática Portuguesa*. 2 vols. Madrid: Editorial Gredos.
- Vázquez, G. E. (1987): "Hacia una valoración positiva del concepto de error", en *Actas*

de las Jornadas de Didáctica del español LE, Ministerio de Cultura.

Vázquez, G. E. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera: Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Frankfurt am Main: Meter Lang.

Vázquez, G. E. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Wardhaugh, R. (1970): "The contrastive analysis hypothesis", *TESOL Quartely*, 4, págs. 123-130. Cito de la Traducción al español de M. Marcos, en J.M. Licerias (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Abreu Vieira de Oliveira, E. (1968): *Estudio comparativo de la sintaxis verbal portuguesa/española, con atención al uso brasileño*. Madrid: Instituto de Cultura Hispánica.
- Alarcos Llorach, E. (1992): “Pues”, *Gramma-temas*, nº 1.
- Almeida Filho, J.C.P. (org.) (1995): *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2ª ed.
- Álvarez Lugrís, A. (1997): *Os falsos amigos da tradução e classificação*. Vigo: Publicacións da Universidade de Vigo.
- Álvarez Martínez, M. A. y otros (2007): *Sueña 1 – nivel inicial: Español lengua extranjera*. Libro del alumno. Madrid: Anaya, 3ª ed. 11ª reimp.
- Álvarez Menéndez, A. I. (1988): “El adverbio y la función incidental”, *Verba*, nº 15.
- Andrade Neta, N. F.: “Aprender español es fácil porque hablo português: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español”.
http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html. Acceso: 10/08/2007.
- Austin, J.L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Azizov, A. (1960): *Gramática comparativa del ruso y del uzbeko*. Tashkent: Editorial estatal pedagógico-educativa.
- Barbosa, O. (s.d.): *Dicionário de verbos da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Barros, E. M. (1985): *Nova Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Atlas.
- Bartol Hernández, J. A. (1986): *Oraciones consecutivas y concesivas en las Siete Partidas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Bartol Hernández, J. A. y otros (2001): *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U (1981): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel.
- Bello, P. y otros (1990): *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
- Benedetti, A. M. (2001): “Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español – interferencias, cruces y errores”. *Cuadernos de didáctica E/LE. Forma. Formación de Formadores. Interferencias, cruces y errores*. Nº 2. (coord. y superv.) Larrañaga Domínguez, A. Madrid: SGEL.
- Benítez Pérez, P. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Berta, T. (1997): “La enseñanza del español en Hungría: problemas de interferencia lingüística”. *VIII Congreso Internacional de ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0157.pdf
- Blanco, Canales, A. et. al. (2008): *Sueña 4, nivel superior: español lengua extranjera*. Libro del alumno. Madrid: Anaya, 3a. ed., 5a. reimp.
- Bordonara Zabalza, M^a. C. (1998): “Aproximación a la interlengua del español en italo hablantes”, *RILCE* 14, Vol. 2, págs. 171-203.
- Borrego Ledesma, I. (2001): “Errores y aprendizaje”. *Cuadernos de Didáctica E/LE. Forma. Formación de Formadores. Interferencias, cruces y errores*. Nº 2. Larrañaga Domínguez, A. (coord. y superv.). Madrid: SGEL.
- Borrego Nieto, J. (eds.) (2000): *Cuestiones de actualidad en lengua española*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Borrego Nieto, J. y otros (1986): *Así es el español básico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Borrego Nieto, J. y otros (1992): *El subjuntivo: valores y usos*. Alcobendas (Madrid): Sgel, 4^a ed.
- Borrego Nieto, J.; J. J. Gómez Asencio; E. Prieto de los Mozos (1987): *Temas de Gramática española: teoría y práctica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bosque, I. (ed.) (1990): *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Brandão, H. N. (1991): *Introdução à Análise do discurso*. Campinas: Unicamp.
- Briones, A I. y Pérez, J. A. (2002): “Marcadores discursivos en textos expositivos:

- contraste español-portugués". Congreso Brasileño de Hispanistas, São Paulo. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100007&script=sci_arttext&tlng=es. Acceso: 16/11/2007.
- Brown, G y Yule, G. (1993): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Buarque de Holanda Ferreira, A. (1999): *Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Buitrago, A y Torijano, J. A. (2000): *Guía para escribir y hablar correctamente en español*. Madrid: Espasa.
- Bustos Gisbert, J.M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cabrerizo Ruiz, M. A. y otros (2007): *Sueña 2 – nivel medio: Español lengua extranjera*. Libro del alumno. Madrid: Anaya, 3ª ed., 9ª reimp.
- Cascón Martín, E. (1999): *Manual del buen uso del español*. Madrid: Castalia.
- Castillo, A. T. (1989): *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp.
- Castro Viudez, F. (1996): *Uso de la gramática española*. Madrid: Edelsa, 1ª ed. 10ª reimp.
- Cerrolaza Gili, O. (2000): *El estilo indirecto*. Madrid: Edinumen, D. L.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1991): *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. 6 vols. Madrid: Gredos, 3ª ed.
- Costa, J. y Pestana, M. (1994): *Funcionamento da Língua Portuguesa. Análise e reflexão*. Amadora: Raiz Editora.
- Criado de Val, M. (1958): *Gramática española*. Madrid: Saeta, D. L., 2ª ed.
- Crystal, D. (1990): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1991): *A Dictionary of linguistic and Phonetics*. Oxford, Blackwell.
- De la Torre, S. (1993): *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid, Escuela Española.
- Díaz Ballesteros, P. y Rodríguez Sordo, Mª L. (2005): *Las formas verbales*. Madrid: Edinumen, D. L.
- Domínguez Vázquez, Mª J. (2001): *En torno al concepto de interferencia*. En: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>.
- Dubois, J. (1992): *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubois, J. y otros (1982): *Retórica general*. Barcelona: Paidós.
- Ducrot, O. (1984): *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.

- Ebner, T. (1982): *Lingüística Aplicada*. Madrid: Gredos.
- Escandell Vidal, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2ª ed.
- Estrela, E. y Pinto Correia, J. D. (1999): *Guia essencial da lingua portuguesa para a comunicação social*. Lisboa: Notícias Editorial, 5ª ed.
- Fanjul, A. P. (2002): *Português e espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Clara Luz Editora.
- Fente Gómez, R. (1980): *Lingüística de contrastes*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández González, J. (1995): *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultura. Lynx: Universidad de Valencia.
- Foucault, M. (1969): *La arqueología del saber*. México: Siglo XX.
- Fuentes Rodríguez, C. (1998): *Las construcciones adversativas*. Madrid: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (1999): *La organización informativa del texto*. Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco/Libros.
- García, S. (1996): *Las expresiones causales y finales*. Madrid: Arco/Libro.
- Garrido Rodríguez, M. C. (2004): *Conectores contraargumentativos en la conversación coloquial*. León, Universidad de León.
- Gil García, T. y Miki Kondo, C. (2001): "Aplicación del análisis de errores en un contexto bilingüe y bicultural español-italiano", en S. Porras (ed.) *Lengua y lenguaje poético. Actas del IX Congreso Nacional de Italianistas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gili Gaya, S. (1952): *Resumen práctico de gramática española*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones Spes.
- Giovannini, A. y otros (1966): *Profesor en acción. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- González Araña, C. y Herrero Aisa, C. (1997): *Manual de gramática española: gramática de la palabra, de la oración y del texto*. Madrid: Castalia.
- Gozalo Gómez, P. (2000): *Los tiempos del pasado del indicativo*. Madrid: Edinumm, D.L.
- Granda, G. de (1994): "Dos procesos de transferencia gramatical de lenguas amerindias (quechua/ aru y guaraní) al español andino y al español paraguayo. Los elementos validores". *Revista de Filología Española LXXIV*.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997a): "Reflexiones sobre la función incidental", *Gramma-Temas*, nº 2.

- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997b): “Nuevos caminos en la Lingüística (aspectos de la competencia comunicativa)”, en J. Serrano y J. E. Martínez (eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tao.
- Jain, M. (1974): “Error analysis: source, cause and significance”, en J.C. Richards (ed.), *Error analysis*. Londres: Longman.
- Koch, I. V. (1991): *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 3ª ed.
- Koch, I. V. (org.) (1996): *Gramática do português falado*. Vol. 4. Campinas: Unicamp.
- Kovacci, O. (1986): *Estudios de gramática española*. Buenos Aires: Hachette.
- Levinson, S. (1983): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Llobera, M. y otros (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- López Morales, H. (1993): *Sociolingüística*. Madrid: Gredos, 2ª ed.
- López Salinas, M. del P. (2001): “Estudio y análisis de errores de la interlengua de español para anglófonos”. *Cuadernos de Didáctica E/LE. Forma. Formación de Formadores. Interferencias, cruces y errores*. Nº 2. Larrañaga Domínguez, A. (coord. y superv.). Madrid: SGEL.
- Lorenzo Feijóo Hoyos, B. (1992): *Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português*. São Paulo: Scritta Editorial y Consejería de educación de la Embajada de España en Brasil.
- Lozano, J. (1982): *Análisis del Discurso*. Madrid: Cátedra.
- Marrone, C. S. (1990): *Português-espanhol/Aspectos comparativos*. São Paulo: Editora do Brasil
- Martín Martín, J.M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, J.A. (1996): *La oración compuesta y compleja*. Madrid: Arco/Libros.
- Masip, V. (2000): *Gramática española para brasileños. Tomo I. Morfosintaxis*. Barcelona: Difusión.
- Matte Bon, F. (1995): *Gramática comunicativa del español. Tomo I: De la lengua a la idea; Tomo II: De la idea a las Lengua*. Madrid: Edelsa.
- Moita Lopes, L. P. (1996): *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- Moreno Fernández, F. (1998): *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, C., V. Moreno y P. Zurita (1999): *Avance. Curso de español. Nivel intermedio*.

- Madrid: SGEL.
- Morta, A (2005): *Interlengua y análisis de errores de los estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster presentada en la Universidad de Salamanca.
- Moya Guijarro, A. J.; J. I. Albentosa Hernández; C. Haris (coords.) (2006): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Orlandi, E. P. (1999): *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. P. (2002): *Análise do discurso*. São Paulo: Pontes.
- Ortiz, D. H. "Análisis de errores", en Biblioteca Virtual Miguel Cervantes: descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12702744225695940543435/008133_3.pdf. Acceso: 28/04/2008.
- Pérez Almela, R. (1999): *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Ariel.
- Pinto, E. P. (1978): *O português do Brasil. Textos críticos y teóricos*. São Paulo: Edusp.
- Pons Bordería, S. (1998): *Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. València: Universitat de València.
- Prieto de los Mozos, E. (1983): *Teoría del pronombre personal español: estudio de la referencia y de las relaciones anafóricas*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Salamanca.
- Pujante, A. L. (1985), "El castellano en Cataluña: Aprendizaje, uso e interferencia". *Actas del 2º Congreso Nacional de AESLA (Granada, 1984)*. Madrid: SGEL
- Ridruejo Alonso, E. (1989): *Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico*. Madrid: Síntesis.
- Rigamonti, D. (2001): "La corrección del error en la producción escrita: el caso de los estudiantes itálofonos de E/LE", *Carabela* 46.
- Rosado, E. (2001): "Reflexiones sobre una gramática pedagógica". Cuadernos de Didáctica E/LE. Forma. Formación de Formadores. *Interferencias, cruces y errores*. Nº 8. (coord. y superv.) Rodríguez Rodríguez, M. Madrid: SGEL.
- Sánchez Rodríguez, J. (2001): "Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español de alumnos portugueses (análisis y comparaciones de dos niveles de aprendizaje)". *Cuadernos de Didáctica E/LE. Forma. Formación de Formadores. Interferencias, cruces y errores*. Nº 2. (coord. y superv.) Larrañaga Domínguez, A. Madrid: SGEL.

- Sanz Sánchez, B. *et. al.* (2007): *Sueña 3 - nivel avanzado: español lengua extranjera*. Madrid: Anaya, 3ª ed.
- Searle, J. (1989): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Soares Alves, J. (2003): *Los heterosemánticos en español y portugués. Un desafío a la lectura e interpretación: el caso de los vestibulandos brasileños*. Trabajo de grado presentado en la Universidad de Salamanca.
- Thiemer, E., (1980): “La interferencia interna - fuente de error en el aprendizaje del idioma”, M. Horányi (ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Budapest: Akadémiai.
- Van Dijk, T. A. (1977): *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1989): *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XX Editores.
- Van Passel, F. (1973): *Enseñanza de idiomas a los adultos*. Madrid: Fragua.
- Veiz Jeremías, J. M. (1984): *Claves para la lingüística Aplicada*. Cuadernos de Lingüística. Vol. 5. Málaga: Librería Ágora.
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO I. ERRORES PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS/NIVEL INTERMEDIO**1. Errores de concordancia entre los sujetos del discurso y las formas verbales**

“*Fue* yo e mi família para una viagem de vacacione...” (t. 02, l. 01).

“Fuimos para la ciudad que *te* llama Martins, és un lugar maravilhoso, calmo e belo” (t. 09, l.1-2).

“Quando foi no dia seguinte *foi* conocer a ciudad de Fortaleza” (t. 13, l. 4-5).

“... conhecemos varios lugares que ainda nós não *conhecia*...” (t. 14, l. 4).

“... pois ellos me *olhaba* con nojo e não gostaba disso e acabei discutindo” (t. 16, l. 4-5).

“Mas la misma es muy peligrosa, *tiens* personas ruins que *rouba*...” (t. 19, l. 5-6).

“Cuando cheguei en el condominio *fue* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] directo jugar video game con mi primo” (t. 25, l. 2-3).

“Pasado algunos dias *fue* [refiriéndose a la 1ª pers.sing.] al shopping, visitei várias lojas y comprei muchas roupas” (t. 25, l. 3-4).

“Yo *foi* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] a lo Rio de Janeiro, una cidad estupenda...” (t. 27, l. 1).

“...o povo no qué que nosotros *carregue* nada”. (t. 27, l. 2-3).

“...yo viajo para la caicó para fiesta de Santana. Esse año *fuiste* ótimo, pasei 5 dias lá...” (t. 29, l. 1-2).

“Yo y meus hermanos *se levantava* a las cinco de la mañana...” (t. 31, l. 8).

“En 2004 *hizo* [refiriéndose a la 1ª pers.sing.] un viaje a una ciudad del interior” (t. 40, l. 1).

“Bueno me *fue* [refiriéndose a la 1ª pers.sing.] a esa aventura” (t. 41, l. 8).

“...ya que ni mesas *habian*...” (t. 41, l. 18-19).

“...alguns pequeninos grupos fueron se agrupando en grandes grupos e despues *quedaron* todos unidos” (t. 42, l. 11).

“En 2005, *fue* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] con mi novio conocer Fortaleza...” (t. 43, l. 1).

“Nosotros *quedamos* en una casa cerca del mar” (t. 45, l. 2).

“...yo *estive* en una montaña...” (t. 46, l. 2-3)

“Pues *tuvo* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] en todo viaje una buena vista del cenário...” (t. 50, l. 6-7).

“En el mes pasado, *hizo* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] un viaje con unos compañeros de trabajo, salimos por la mañana, a las siete. Hemos viajado todos juntos, los quince y yo” (t. 50, l. 1-2).

“...pero las personas que también vienen no autobús hacen mucho barullo e no me *deixa* concentrarme” (t. 51, l. 2-3).

“Yo *tiene* que estudiar mucho...” (t. 51, l. 4-5).

“El mes pasado ella *estuve* de vacaciones y hice un viaje para Brasil donde se quedó quince días...” (t. 53, l. 3-4)

“Ella gustó mucho de esta viaje, pues *tuve* la oportunidad de conocer un país maravilloso y encantador como el Brasil” (t. 53, l. 8-9).

“...la recepcionista dijo que hicieramos otra reserva que *estava* sobrando dos habitaciones, lo que nosotros *necesitava*” (t. 56, l. 6-7).

“*Quedamos* casi tres horas en el aeropuerto de Buenos Aires” (t. 56, l. 5).

“Después cuando *quedamos* en el hotel el nombre de mi padre no estaba en la reserva...” (t. 56, l. 5-6).

“La viagen que mas me gustó, *fui* quando viajamos con mi familia...” (t. 57, l. 1).

“Nosotros *quedamos* en Singapura por quince días y despues fuimos para França, Itália y por fin volvemos al Brasil” (t. 57, l. 6-8).

“Mi casa no va a ser grande, yo prefiero las menores porque *eres* solamente para mi y mi novio...” (t. 58, l. 3-4).

“La color *eres* blanca solo con alguns detalles de otra cor...” (t. 58, l. 5).

“La casa *tiene*s dos dormitorios con cuarto de baño y un aseo” (t. 58, l. 7).

“La terraza en la cocina *eres* para tender la ropa...” (t. 58, l. 9).

“La plaza de garaje *son* para dos coches” (t. 58, l. 10-11).

“...ainda *existe* muchas personas que no *tien* acceso...” (t. 62, l. 5-6).

“Tele es una das cosas mucho boa que *se divertimos*...” (t. 64, l. 1).

“...mucha cosa *influencian* a la violencia...” (t. 66, l. 4-5).

“... también en las mentes possuidas de lo chicos nuevos que *assisti* na teve o que nó pueden” (t. 66, 5-6).

“... pois os jovens *aprende* a usar drogas...” (t. 69, l. 5).

“La tele es un divertimento para algunas personas mas para muchos no passa del una coisa muy ruim pois *tiene*s canales que no passam una mensage boa” (t. 71, l. 1-2).

“La tele *tiene* puntos positivos y negativos como por ejemplo: na tele *tiene* canais que passa educacion como lo futura, CNN e etc” (t. 71, l. 3-4).

“Ja otros canales no *pasa* coisa adecuadas, ate mismo en la novelas pois *passa* cenas...” (t. 71, l. 4-5).

“...pois *pasa* programas educativos que *serve* para los niños da casa...” (t. 76, l. 2-3).

“...tiene muchos programas que só *ensina* o que no presta...” (t. 76, l. 4-5).

“...porque el horario de las clases *son* en lo mismo momento que mi clases del segundo cuatrimestre...” (t. 77, l. 1-2).

“Por la mañana skunk *tiene* mucha energia...” (t. 78, l. 3).

“...entonces *sali* con ello y corra [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] por unos treinta minutos...” (t. 78, l. 3-4).

“Después, de caminar ello siempre *tiene* mucha hambre” (t. 78, l. 5).

“...y como skunk solo come raciones, no *tiene* misterios” (t. 78, l. 12).

“Paco *tiene* costumbre por las noches...” (t. 80, l. 6).

“...y el nivel de las clases *son* un poquito arriba de las otras” (t. 81, l. 4-5).

“Él ya *sabes* que tiene que hacer” (t. 82, l. 7).

“Todo lo necesario para sus cuidados *están* en un bolso muy cerca de su casita” (t. 89, l. 12).

“Venía del Terminal 5 y me *fue* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] a la cafetería cuando miré ya no la tenía” (t. 97, l. 2).

“No lo sé que pasado, yo *estubo* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] con la tarjeta con el número de control de las maletas” (t. 99, l. 5).

“Bueno compañero, aquí te escribo algunas cosas que te *ayudaría* mucho” (t. 100, l. 2-3).

“Los vecinos – no conozco todos, pero me *parece* buenas gentes son muy amables y simpáticos” (t. 100, l. 7-8).

“Bueno esta maleta *eres* de extrema importancia...” (t. 101, l. 2).

“Se *eres* [refiriéndose a la 3ª pers. sing.] posible recuperar o más rapido posible lo agradezco” (t. 101, l. 2-3).

“...havia muchas personas que *viajaba* conmigo tampoco lo sabias” (t. 101, l. 8).

“Espero que no *se importe* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] con los vecinos azen muy ruido” (t. 102, l. 5).

“Bueno los electrodomesticos *es* muy facil de usar...” (t. 102, l. 7).

“Bueno espero que *sea* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] bien venido” (t. 102, l. 11).

“El desembarque fui muy lioso, porque *tenia* 5 maletas y solamente llegaron 4 maletas” (t. 103, l. 1-2).

“Espero que *sea* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] feliz en Salamanca” (t. 104, l. 2).

“Los vecinos son simpáticos, pero *tienes* una chica pequeña que se acuerda con cualquier ruido y llora mucho” (t. 106, l. 7-9).

“Para una comida rápida o una copa hay un bar a la izquierda de lo edificio, *tienes* [refiriéndose a la 3ª pers. sing.] muchos pinchos y buenos viños...” (t. 106, l. 11-12).

“Tu habitación ya lo *sabe* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] cual es...” (t. 109, l. 10).

“Después de *acomodarse* en tu dormitorio tu puedes dar una vuelta...” (t. 111, l. 10).

“Te escribo porque el día 21, el día que *llega*...” (t. 114, l. 1).

“...se *necesita* lavar ropas, no te preocupes...” (t. 114, l. 3-4).

“Si *necesita* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] comprar algo...” (t. 114, l. 6).

“Cuando ha salido del avión, *estubiste* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] nerbiosa y me marché sin la maleta (t. 115, l. 5).

“La casa és limpia dos veces a la semana, *elige* lo día mejor para usted, no olvide...” (t. 116, l. 5-6).

“Necesito que la encuentren porque *eres* [refiriéndose a la 3ª pers. sing.] un instrumento de mi trabajo” (t. 117, l. 3).

“Aquí todos *tienes* sus obligaciones (t. 118, l. 1).

“La tuya habitacion *eres* de lo lado del baño...” (t. 118, l. 5).

“...si *quiere* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] comprar algo comer en uno supermercado no final de la calle” (t.118, l. 5-6).

“Yo trabajo con relaciones públicas e *recorre* vasos en tiempo de descanso...” (t. 119, l. 8-9).

“Quiero estudiar español *eres* un idioma fácil y enteressante” (t. 120, l. 5).

“*Eres* un trabajo curto, solo nos fins de semana...” (t. 120, l. 7).

“Salamanca *eres* una ciudad muy acolhedora...” (t. 120, l. 8).

“Yo *ha* venido para Salamanca hacer pós-grado...” (t. 123, l. 4).

“...e en esa semana *empeça* las clases de graduación e yo voy ayudalo...” (t. 123, l. 10-11).

“Agradeciendole por adelantado su atención que me *has* prestado me despido atentamente” (t. 127, l. 8).

“...creo que hacer español *vas* a ayudarme” (t. 130, l. 3).

“Estoy en Salamanca viviendo na calle Topaccio, la cerca da escuela de idiomas, num

piso con mi hija e una comapañera brasileña que tambien e estudiante de la universidad” (t. 136, l. 7-8).

“Estoy en España *hacen* dos meses y medio...” (t. 150, l. 3-4).

“*Quedaré* un año en España para estudiar en la universidad y el español” (t. 152, l. 4-5).

“Yo voy *quedar* en Salamanca hasta sieis meses, pero quiero *quedar* un poco más para estudiar y conocer a España” (t. 154, l. 5-6).

“Estoy muy feliz por *quedar* aquí en Salamanca que es una ciudad muy bela” (t. 154, l. 9).

“En Brasil ya *ha* hecho [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] cursos de inglês, coquetelaria, fotografia, cinema y eventos y ya ha trabajado en todas estas aereas...” (t. 155, l. 6-7).

2. Empleo del pronombre personal *yo*

“*Yo* conoci várias personas...” (t. 01, l. 5).

“És por isso que *yo* nunca me esqueço de las belíssimas vacaciones” (t. 01, l. 6).

“En el año passado *yo* viajei para Natal/RN” (t. 05, l. 1).

“La a sido muy bueno pois *yo* fui a varios lugares” (t. 05, l. 1).

“...en el terce piso *yo* comece a me sentir tonto e estaba passando mal” (t. 05, l. 5).

“...*yo* acabé vomitando...” (t. 05, l. 8).

“... *yo* assistir o filme que estava otimo” (t. 05, l. 8-9).

“...quando *yo* cheguei la *yo* pegé un taxi...” (t. 06, l. 2).

“No camino *yo* fui asaltada dentro de lo coche...” (t. 06, l. 4).

“...*yo* encontrei algunos brazilenos que me acolheron até *yo* volver al Brazil...” (t. 06, l. 5).

“No ano de 2007 *yo* viajei para Natal en una excursão de mi escuela” (t. 08, l. 1).

“Un cierto dia, *yo* fui unha viaje con my pais” (t. 09, l. 1).

“*Yo* acabei de chegar de la ciudad de mi padre...” (t. 12, l. 1).

“Un dia *yo* fui una viaje mucho divertida...” (t. 14, l. 1).

“*Yo* fui a una viaje para Costa Rica” (t. 15, l. 1).

“No dia 03 de octubre do año pasado *yo* fui a la tibau...” (t. 17, l. 1).

“*Yo* fui a una viajen con mis amigos de la classe” (t. 22, l. 1).

“*Yo* no he conocido ainda la plaia del rosado...” (t. 24, l. 1).

“*Yo* foi a lo Rio de Janeiro, una cidad estupenda...” (t. 27, l. 1).

“...*yo* vengo do Piató...” (t. 27, l. 5).

- “Todo o ano en el mês de julio yo viajo para la caicó para fiesta de Santana” (t. 29, l. 1).
- “...yo me animei mucho...” (t. 29, l. 5).
- “Yo fuy a una viagen em Sao Paulo con my padre e my madre...” (t. 30, l. 1).
- “Yo sé que para muchas personas, que pueden estar lendo mi texto...” (t. 32, l. 5).
- “Yo viajo todos los días de Apodi a Mossoró para venir a la facultad” (t. 37, l. 1).
- “Yo tengo certeza que un día seré una cantante de éxito!” (t. 37, l. 8).
- “...yo me quedé muy preocupada, pues yo iba hacer una avaliación en el día següinte...” (t. 38, l. 5-6).
- “...yo bajé y como loco fui gritando por mi novio...” (t. 41, l. 26).
- “El verano pasado yo viajé para una playa en el estado de Ceará” (t. 45, l. 1).
- “El año pasado yo viajé, para São Paulo...” (t. 46, l. 1).
- “...yo estive en una montaña que se encontrava en la estrada yo tire muchas fotos” (t. 46, l. 2-3).
- “En São Paulo yo conoci la estacion de la luz” (t. 46, l. 4).
- “Yo me quedé encantada...” (t. 46, l. 4).
- “bien yo gostei mas del camino de viajé pues fue mais emocionante” (t. 46, l. 5).
- “Pero yo busqué el ultimo, me quedé con el mayor lugar” (t. 50, l. 6).
- “Yo vengo de autobus todos los dias de la semana para la universidad” (t. 51, l. 1).
- “...yo prefiero las menores...” (t. 58, l. 3-4).
- “Yo voy hacer un rincón favorito para el descanso...” (t. 58, l. 10).
- “Yo solicito cambio de grupo porque el horario del grupo actual es incompatible...” (t. 90, l. 1).
- “Yo he peleado con algunos de mis compañeros de clase...” (t. 92, l. 2-3)
- “...y yo quiero aprender español...” (t. 92, l. 3).
- “Y yo creo que ustedes tienen este grupo” (t. 92, l. 6).
- “Yo vivo con otro chico brasileño en un piso...” (t. 119, l. 2).
- “Yo trabajo con relaciones públicas...” (t. 119, l. 8).
- “Yo vivo con brasileños...” (t. 120, l. 2).
- “Yo trabajo en una discoteca a la noche” (t. 120, l. 6).
- “Si yo vivo com uno chico español...” (t. 121, l. 2).
- “Yo soy Elisabeth, brasileña, con 40 años...” (t. 122, l. 1).
- “Yo ha venido para Salamanca hacer pós-grado (post-dotorado)...” (t. 123, l. 4).
- “...yo voy ayudalo” (t. 123, l. 11).
- “Yo soy Ana Augusta, brasileña...” (t. 124, l. 1).

- “Yo estoy viviendo en Salamanca...” (t. 124, l. 2).
- “Yo me llamo Kátia Abrantes soy brasileña...” (t. 128, l. 1).
- “Yo tengo 26 años e siempre tive mucha ganas de estudiar español...” (t. 128, l. 2-3).
- “En Brasil yo estudie un curso tecnico de patologia clinica...” (t. 128, l. 5).
- “...yo quiero empesar la universidad en Salamanca” (t. 129, l. 1).
- “...yo quiero conozcer españoles...” (t. 129, l. 6).
- “Yo soy brasileña y me gusta mucho estudiar español...” (t. 130, l. 1).
- “Yo voy me dedicar a mis estudios de derecho...” (t. 130, l. 2).
- “Yo estoy en el tercer curso de derecho...” (t. 130, l. 6).
- “Yo tengo veinte años y he nacido en 19/3/88” (t. 132, l. 3).
- “...yo no tengo trabajo, solo estudio” (t. 132, l. 5-6).
- “...yo soy de Brasil, tengo 21 años...” (t. 133, l. 1).
- “Yo tendré doce horas de clases por semana...” (t. 133, l. 5).
- “Yo estudio fisioterapia en Brasil...” (t. 135, l. 5-6).
- “Yo soy enamorada por la lengua española...” (t. 135, l. 7).
- “Yo necesito tambien porque quiero hacer un máster...” (t. 135, l. 8).
- “...yo estava haciendo doscência...” (t. 136, l. 4).
- “Yo me quedaré em Salamanca hasta janero de 2009...” (t. 136, l. 10).
- “Yo tengo 54 años e mi gusta estudiar em la Universidad con personas de outras culturas...” (t. 136, l. 12).
- “Yo la he elijido porque es una de las mejores universidades del mundo en mí curso” (t. 137, l. 3-4).
- “En Salamanca yo vivo con amigos brasileños que también están estudiando derecho...” (t. 137, l. 9).
- “...yo quiero me quedar en Salamanca” (t. 137, l. 12).
- “...yo he empezado en Brasil...” (t. 137, l. 13).
- “Yo me llamo Vitória, soy brasileña...” (t. 139, l. 1).
- “En Brasil yo estudiava solamente...” (t. 139, l. 7).
- “...yo he estudiado español por uno año” (t. 139, l. 8).
- “Yo quiero mucho esta plaza en la escuela de idiomas para mejorar mi aprendizaje” (t. 139, l. 8-9).
- “Me llamo Cícero y yo soy brasileño” (t. 140, l. 1).
- “...pero yo creo que vivir con españoles es muy bueno...” (t. 140, l. 4).
- “Yo nací en 30 de julio de 1987” (t. 140, l. 5).

- “Yo hago facultad de farmacia...” (t. 140, l. 5-6).
- “Actualmente yo comparto mi piso con 03 españoles...” (t. 142, l. 2).
- “Hasta ahora, yo he estudiado ingles en Australia...” (t. 142, l. 4).
- “...yo he terminado mi licenciatura en derecho” (t. 143, l. 4).
- “Yo no vine para trabajar” (t. 144, l. 8).
- “En Brasil yo he estudiado español por 1 año...” (t. 145, l. 10).
- “En Brasil yo estudio la facultad de publicidad...” (t. 148, l. 2).
- “Yo quiero estudiar espanhol en la oficina de idiomas...” (t. 148, l. 5).
- “Yo cumpliaños en dos de febrero...” (t. 148, l. 6).
- “Yo ya he estudiado inglês...” (t. 152, l. 5).
- “Yo vivo en un piso con mi novio...” (t. 154, l. 2).
- “Yo voy quedar en Salamanca hasta sieis meses...” (t. 154, l. 5).
- “Yo estudei español hasta un mes en la escuela Berceo” (t. 154, l. 6).
- “Yo no estoy trabajando ahora...” (t. 154, l. 8).
- “Yo he venido para Salamanca porque yo quiero hablar muy bien español y tambien porque yo estoy aqui para estudiar...” (t. 157, l. 1-2).
- “Yo no vivo con españoles, pero yo vivo con outros estudiantes de Erasmus...” (t. 157, l. 3).
- “Yo tengo 21 años, entonces yo he nacido en 03/03/87” (t. 157, l. 5).
- “Yo voy quedarme aqui por 5 meses (hasta 30/01/09)” (t. 157, l. 5-6).
- “Yo solo he estudiado ingles y español en Brasil, pero español yo solo he estudiado por un año” (t. 157, l. 7-8).
- “Yo quiero estudiar español porque necessito hablar y escribir muy bien...” (t. 157, l. 8).
- “Yo no vivo con españoles, pero yo vivo con una argentina que habla español” (t. 158, l. 2-3).
- “Yo estudié español por dos años...” (t. 158, l. 5-6).
- “...yo creo que es muy importante conocer otros idiomas” (t. 158, l. 7).
- “Yo soy brasileño y vivo aqui hay casi un mes” (t. 159, l. 1).
- “Yo he venido para estudiar derecho en la niversiad de Salamanca...” (t. 159, l. 1-2).
- “Yo he buscado viver con españoles...” (t. 159, l. 5).
- “Yo no trabajo y soy como un estudiante profesional” (t. 159, l. 8).

3. Empleo de los pronombres personales: los sujetos coordinados

- “Fue yo e mi família para una viagem de vacacione en caravaña...” (t. 02, l. 1).
- “...yo e mi ermana tinhamos achado que lo hombre era una persona boa que tinha ajudado lo viello” (t.0 4, l. 5-6).
- “Yo y mi colegas regresamos para nuestra ciudad en la noche...” (t. 08, l. 7).
- “Foi yo y mi padre, foi maravilloso” (t. 13, l. 2).
- “...yo e mí amigos comemos mucho...” (t. 15, l. 3).
- “...yo y mi padres ponemos a los pies en la plaia...” (t. 24, l. 2)
- “Yo y meus hermanos se levantava a las cinco de la mañana...” (t. 31, l. 8).
- “Yo e mis colegas fomos a una viagem a Martins...” (t. 35, l. 1).
- “...yo e mis colegas nos divertimos mucho” (t. 35, l. 6-7).
- “Yo y mi esposo nos hospedamos en un hotel muy interesante...” (t. 36, l. 6).
- “En un certo fin de semana yo y mi familia viajamos para Tibau...” (t. 38, l. 1).
- “...pues bien yo y mi família llegamos a nuestra casa que estaba muy sucia...” (t. 38, l. 2-3).
- “...yo y mis padres viajáramos a Manaus” (t. 54, l. 2).

4. Verbos con irregularidades en la raíz

- “...pues só tibe a ganar con esta viaje a Natal...” (t. 10, l. 6-7).
- “Los amigos y yo queremos vivir assim, só paseando...” (t. 14, l. 5).
- “... e gostuemos mucho” (t. 14, l. 4).
- “... conhecendo lugares novos e fuemos conversando...” (t. 14, l. 5-6).
- “Tive uma viaje para Natal, na qual fui para Felipe Camargo...” (t. 16, l. 1).
- “En los primero días tivemos muchas dificultades...” (t. 18, l. 6).
- “... conheci muytas personas fiz muytas amizades que ate nos dias de hoje tieno muytas amigas” (t. 28, l. 5-6).
- “Y entonces, en medio de aquél aboroto consegui encontrar mis amigos” (t. 33, l. 6).
- “...no havia un único médio de transporte que volviasse para nuestra ciudad...” (t. 38, l. 4-5).
- “...no lo que encontramos nada...” (t. 38, l. 7-8).
- “...pero mios pensamientos seguemna hasta hoje” (t. 39, l. 6-7).
- “A la hora del almuerço era muy divertido pues todos cuentaban chistes” (t. 45, l. 3-4).

- “...volvieramos a casa y *seguieramos* con nuestra vida” (t. 54, l. 10).
- “...a miesma *consegue* nos enterter” (t. 61, l. 4).
- “Muchos adolescentes por no *tierem* una opinión formada, *aprienden*...” (t. 61, l. 6-7).
- “...mas con a la tele nos *sabemos* de las cosas que la *acontecién* en todos los países, esos son los puntos positivos” (t. 66, l. 2-3).
- “...las bebidas que *mostram* muchas propagandas...” (t. 68, l. 2).
- “*Sabemos* de todas las noticias de esportes...” (t. 68, l. 4).
- “... com ela *puedemos* estar atentos ao que estar aconteciendo no mundo” (t. 69, l. 1-2).
- “Sem hablar que *puedemos* conocer lo mundo inteiro através da tele...” (t. 70, l. 4-5).
- “Siempre *durmo* viendo tv, pós gusto de ver noticias em el dia todo” (t.74, l. 4-5).
- “...pasa programas educativos que *serve* para los niños da casa...” (t. 76, l. 2-3).
- “*Siegue* abajo las instrucciones para cuidar de Bob” (t. 82, l. 3).
- “El horario que tengo preferencia *empeza* as la 17:00 horas” (t. 83, l. 7).
- “El motivo del retraso habitual es que la carretera que usamos *encuentrase* en obras...” (t. 85, l. 5-6).
- “...y *destróie* los muebles de la casa” (t. 86, l. 12-13).
- “Todo lo necesario se *encontra* en la cocina” (t. 87, l. 10).
- “Si te apetece un café la máquina funciona así: la *acendes* y cuando el botón este verde no puedes tirar café” (t. 98, l. 6-7).
- “*Empezo* por las tiendas cercanas” (t. 100. l. 4).
- “...para mas informaciones *tenemos* una lista cerca del frigorífico que te ayudará mucho” (t. 100, l. 10-11).
- “...cuando salir por lo portal *atravesa* la calle...” (t. 102, l. 3).
- “Si sientes frio, la calefacción se *encende* al final del pasillo...” (t. 104, l. 11).
- “La maleta es de color rosa, grande, *creyo* que es fácil identificala” (t. 108, l. 10).
- “Lo siento por no estar presente, estoy en Madrid y *volvo* dentre unos dias” (t. 116, l. 2).
- “...que cosas deven estar no mismo sitio que las *encontres*” (t. 116, l. 6-7).
- “Necesito que la *encontren* porque...” (t. 117, l. 3).
- “...no me *deron* ninguna informacion el porque de lo retrazo” (t. 117, l. 5-6).
- “Todos se *acostan* para dormir muy pronto” (t. 118, l. 4).
- “...pero *pretiendo* morar con españoles” (t. 120, l. 2).
- “...para meror *compriender*” (t. 121, l. 9).
- “...*pode* [refiriéndose a 3ª pers.sing.] hablar conmigo...” (t. 121, l. 9).
- “Vivo en Salamanca con mi hija, que también *quere* hacer español” (t. 123, l. 8).

- “...esa semana *empeça* las clases de graduación...” (t. 123, l. 10-11).
- “Además, *aprender* espanhol me ayudará mucho en mis estudios de doctorado” (t. 124, l. 9).
- “...necesito hablar e *entender* español fluientemente...” (t. 136, l. 2).
- “Em 07-10 estoy haciendo mis cumpleaños e quero viver *seguido* estudiando” (t. 136, l. 13).
- “...y se *consegue* estaria a realizar un sueño” (t. 139, l. 6).

5. Errores en los tiempos verbales

5.1. Pretérito imperfecto (indicativo/subjuntivo)

- “Enton desemos todos do autobus *havia* uno problema no motor...” (t. 03, l. 4)
- “Como um dos meus tios *entendia* de mecanica...” (t. 03, l. 6).
- “... e encontramos una casa abandonada onde *iamos* ate decedirce...” (t. 03, l. 8).
- “Yo *ia* ajudar mas tinha un hombre ajudando” (t. 04, l. 3).
- “... yo assistir o filme que *estava* otimo” (t. 05, l. 8-9).
- “Yo *havia* gostado mucho daquele...” (t. 09, l. 3).
- “Martins *existia* los lugares llamado del mirante...” (t. 09, l. 3-4)
- “Dela *dava* para ver las ciudad del toda la região visinha” (t. 09, l. 4-5).
- “En un dos mirantes *havia* una lanchonete e paramos para comer...” (t. 09, l. 6).
- “Cuándo llegamos no *lembravamos* más onde *entrabamos* para irnos...” (t. 17, l. 2-3).
- “...então *parabamos* en una gasoleira e perguntamos a lo hombre...” (t. 17, l. 3).
- “Quando *íamos* llegando en la barraca a las doze oras del día...” (t. 17, l. 5).
- “Terminando el passeio *estavamos* todos cansado...” (t. 19, l. 2).
- “Despues nosotros *estabamos* com mucho frio e mucho hambre saimos...” (t. 24, l. 4).
- “No otro dia preparamos para ir a la playa, o sol *estava* mucho caliente” (t. 25, l. 3).
- “El final del mês *acabava* y yo *voltava* para mi cidade” (t. 25, l. 9).
- “Onde más encontramos pessoas conocidas que não nos *viamos* a muito tempo” (t. 29, l. 5).
- “Quando terminou yo *tava* so ‘ucoco’” (t. 29, l. 5-6).
- “... e *ficava* muy chato porque tinha que correr das brigas e my padre e my madre *ficavam* com mucha vontade de ir embora...” (t. 30, l. 4-5).
- “Yo y meus hermanos se *levantava* a las cinco de la mañana y o dia comenzaba a apartir

dali” (t. 31, l. 8-9).

“*Iamos* todos los primos juntos no mismo carro siempre...” (t. 34, l. 2).

“... *iamos* para lojas fazer compras...” (t. 34, l. 3).

“... siempre *jogavamos* volley na casa de lado...” (t. 34, l. 4).

“... tambien *tomavamos* banho de piscina, mas atualmente no *iamos* más porque la casa foi vendida...” (t. 34, l. 5).

“... quando finalmente llegamos *estávamos* muy cansados” (t. 35, l. 4-5).

“En la noche anterior fomos a una fiesta que no *tinha* quase ninguém...” (t. 35, l. 5-6).

“...pero cuando nosotros nos preparamos a volviar no *havia* un único médio de transporte...” (t. 38, l. 4-5).

“...sus ojos eron azus como anil e *brillavam* como la mas bela das estrelas...” (t. 39, l. 1-2).

“... quando *andava* parecia carregar una leve brisa...” (t. 39, l. 3).

“... su corpo *parecia* uma escultura...” (t. 39, l. 3).

“A la vuelta para la escuela la profesora *hablava* con ellos acerca de lo que acabara de mirar...” (t. 42, l. 10).

“Una vez conocí un joven de pêlos longos, moreno, muy guapo, que *estava* de vacaciones...” (t. 43, l. 3).

“...subíamos en un barco que *quedava* dentro del mar...” (t. 45, l. 5-6).

“...yo estive en una montaña que se *encontrava* en la estrada...” (t. 46, l. 2-3).

“La parte buena da viaje fué que *estava* con mis mejores amigos” (t. 52, l. 3).

“...pero tuvo muchas cosas que *llevava* a la dar todo errado” (t. 56, l. 2).

“...entonces la azafata dijo que *poniéramos* el cinturón rápidamente” (t. 56, l. 4).

“Después cuando quedamos en el hotel el nombre de mi padre no *estava* en la reserva...” (t. 56, l. 5-6).

“...dijó que hiciéramos otra reserva que *estava* sobrando dos habitaciones, lo que nosotros *necesitava*” (t. 56, l. 6-7).

“...yo ya no *aguantava* más, estava muy cansada” (t. 57, l. 4-5).

“*Venia* de un viajen de Holanda que *salia* a las sete...” (t. 117, l. 5).

“En Brasil yo *estudiava* solamente, y no *trabajava* porque aun tengo 16 años” (t. 139, l. 8).

“Lo que aprendí fue en conviver con algunas personas que *hablavan* español, pero hace mucho tiempo” (t. 156, l. 5-6).

“Mientras *estava* en el colégio...” (t. 160, l. 8).

5.2. Pretérito perfecto simple

- “Yo *conoci* várias personas y *fiz* várias amizades” (t. 01, l. 5-6).
- “...una ciudad ben famosa pelo su eterno Padre Cícero que *feiz* milagros” (t. 02, l. 5-6).
- “Después *passamos* por Recife/PE...” (t. 02, l. 6).
- “... mas só que o autobús *quebrou* no meio do caminho...” (t. 03, l. 3).
- “... ele *conserto* o atobus...” (t. 03, l. 6).
- “... no outro dia de manha *chegamos* a Recife...” (t. 03, l. 6-7).
- “Nosotros *fomos* en la tienda de muebes” (t. 04, l. 1-2).
- “En la tienda yo *ajudei* ella en las tareas” (t. 04, l. 2)
- “Depues lo viello *gritou* que tinha sido furtado” (t. 04, l. 5).
- “En el año passado yo *viajei* para Natal/RN” (t. 05, l. 1)
- “O primeiro lugar que eu fui *foi* para um açude...” (t. 05, l. 2).
- “En el otro dia que fui de autobus para el shopping *assisti* um filme...” (t. 05, l. 4).
- “... yo *comece* a me sentir tonto...” (t. 05, l. 5).
- “*Desci* sendo llevado por mi primo...” (t. 05, l. 6).
- “...y *fuemos* al ambulatorio...” (t. 05, l. 6).
- “La *tiraram* minha pressão que estaba baixissima...” (t. 5, l. 6-7).
- “... despues *volte* e fui comer um salgadinho...” (t. 05, l. 7).
- “... mas esse salgadinho me *fez* mal...” (t. 05, l. 7-8).
- “...quando yo *cheguei* la...” (t. 06, l. 2).
- “...yo *pegé* un taxi lo apartamento” (t. 06, l. 2-3).
- “...que yo *encontrei* algunos brasileños...” (t. 06, l. 4-5).
- “... que me *acolheron*...” (t. 06, l. 5).
- “...voy a ospedar en casa de mis amigos que *fiz* lá en París” (t. 06, l. 6-7).
- “*Fomos* de autobús...” (t. 07, l. 1-2).
- “No ano de 2007 yo *viajei* para Natal en una excursão de mi escuela...” (t. 08, l. 1).
- “Después *visitei* la pinacoteca...” (t. 08, l. 5).
- “...nuestra profesora *fico* doente en lá viagen...” (t. 08, l. 7-8).
- “...nosotros *tivemos* que parar en un hospital” (t. 08, l. 8).
- “Comemos e *tiramos* muchas fotos para guardarnos de la recordación” (t. 09, l. 7-8).
- “...yo *achei* maravillosa...” (t. 09, l. 9).
- “...my family también *adorou* conhecer la ciudad” (t. 09, l. 9-10).

- “*Ficamos* en uno alojamiento próximo al colegio contemporaneo...” (t. 10, l. 1-2)
- “... local donde *sediu* lo torneo...” (t. 10, l. 2).
- “Cuando *cheguei* lá *fiquei* nervoso...” (t. 10, l. 3).
- “...e *fiquei* con cuatro pontos...” (t. 10, l. 4).
- “...en lo torneo me *destaque* como mejor infantil...” (t. 10, l. 4).
- “En lo cuadro geral *fiquei* en lo tercero puesto” (t. 10, l. 5).
- “...pues só *tibe* a ganhar con esta viaje a Natal...” (t. 10, l. 6-7).
- “Foi quando uno chico estaba a jugar bola e mi *asertou*...” (t. 11, l. 1-2).
- “...a bola *veio* en mía dirección...” (t. 11, l. 2).
- “...e mí *aciertou*...” (t. 11, l. 2-3).
- “... eu mí *melei* todo...” (t. 11, l. 3).
- “Meu hermano estaba passando por pierto e mi *deu* uma carona...” (t. 11, l. 3-4).
- “... eu *fiquei* pegando un sol insuportavel...” (t. 11, l. 5).
- “Nuessas mas que sol quente, eu mí *broziei* todinho” (t. 11, l. 6).
- “Minha mãe *ficou* com do de mí e mim *deu* una massagem de creme em minha pele...” (t. 11, l. 6-7).
- “Yo *acabei* de chegar de la ciudad de mi padre...” (t. 12, l. 1).
- “*Saimos* de 12: 30 de Assu” (t. 13, l. 2).
- “*Foi* yo y mi padre, *foi* maravilloso” (t. 13, l. 2).
- “*Chegamos* in Fortaleza ja una hora do espectáculo” (t. 13, l. 3).
- “Quando *chegamos* tinha muita gente” (t. 13, l. 5).
- “Quando *foi* no dia seguinte *foi* conocer a ciudad de Fortaleza” (t. 13, l. 4-5).
- “*Fomos* a la playa de Iracema” (t. 13, l. 5).
- “És muy guapa la e quando *deu* a hora do almoço e *fomos* para casa e assim *foi* a minha viagem a capital Fortaleza” (t. 13, l. 6-7).
- “*Ficamos* hospedados num hotel muy bonito e *pasamos* meses lá” (t. 14, l. 3).
- “... e *fuemos* conversando tranquilos na viaje e fazendo cachorradas” (t. 14, l. 5-6).
- “Todo muy bonito, baladas bastante divertidas, yo e mí amigos *comemos* mucho...” (t. 15, l. 3).
- “Pois é, *adorei* conocer Costa Rica...” (t. 15, l. 5-6).
- “*Tive* uma viaje para Natal, na qual fui para Felipe Camargo...” (t. 16, l. 1).
- “*Houve* una briga com un dos vizinhos de my tía comigo...” (t. 16, l. 4).
- “... e *acabei* discutindo” (t. 16, l. 5).
- “Mas a viaje *foi* boa, pois *conheci* pessoas novas e *fiz* muitas amizades” (t. 16, l. 6).

- “O rapaz mui educado nos *informou* donde era la entrada” (t. 17, l. 4).
- “...*desfrutamos* de la playa...” (t. 17, l. 6).
- “*Jogamos* futsal...” (t. 17, l. 6).
- “... y *ponemos* na areia” (t. 17, l. 6).
- “Nuestras ferias foram maravilhosas, *paseamos* mucho” (t. 18, l. 1-2).
- “Nosotros *ficamos* hospedadas en un hotel muy chique. *Passamos* dos meses” (t. 18 l. 2-3).
- “En los primeros días *tivemos* muchas dificultades...” (t. 18, l. 6).
- “*Conocemos* chicos guapos, encantadores” (t. 18, l. 6-7).
- “... infelizmente o mês *acabou*” (t. 18, l. 8).
- “Certo dia minha mae me *chamou*...” (t. 19, l. 1).
- “Chegando lá *fomos* logo para el shopping” (t. 19, l. 1-2).
- “... e *fomos* para casa” (t. 19, l. 2-3).
- “*Fomos* na casa de mi tios...” (t. 20, l. 2).
- “*Adorei* tudo, foi inesquecível. *Conheci* vários lugares...” (t. 20, l. 3).
- “... *foi* legal de mais” (t. 20, l. 3-4).
- “... só no mi padre *comeu*...” (t. 21, l. 4).
- “... mi primo me *fez* un susto que *fiz* chichi na cueca...” (t. 21, l. 7-8).
- “... *foi* muito divertido nós *sorrimos* mucho e tambien eu *fiquei* muito feliz, *ganhei* em todas las brincadeiras...” (t. 22, l. 3-4).
- “O mais interesante que yo *achei foi* o centro de la ciudad...” (t. 23, l. 3).
- “... *foi* muihito interesane nos *agradou* bastante...” (t. 23, l. 5-6).
- “... pois *conocemos* muihthos lugares...” (t. 23, l. 6).
- “...*saimos* de la plaia e *fomos* a una panaderia...” (t. 24, l. 4-5).
- “...*fomos* comprar peces y frutos do mar” (t. 24, l. 6).
- “Cuando *cheguei* en el condominio fue directo jugar...” (t. 25, l. 2).
- “... *visitei* várias lojas y *comprei* muchas roupas” (t. 25, l. 4).
- “En lo intermedio de lo filme acontece algo comigo que *fiquei* avergonzado” (t. 25, l. 6-7).
- “Mi prima me *trancou* en lo cuarto de baño...” (t. 25, l. 8).
- “...cuando varias señoras *chegaron* fue un mico daqueles” (t. 25, l. 8-9).
- “No año de 2006, *viaje* para Tibau, para o veraneio de lá, *foi* na viaje muy boa...” (t. 26, l. 1).
- “... hasta que el carro *deu* o prego, *ficamos* desesperados no meio de la estrada, sin

- ayuda, 1 hora ficamos esperando ayuda...” (t. 26, l. 3-4).
- “...a la noche *saimos* para la fiesta...” (t. 26, l. 6).
- “En el mes de janeiro *viajei* para Tibal...” (t. 28, l. 1).
- “... *pasei* un mês inteiro lá...” (t. 28, l. 1-2).
- “... até brincar de futebol de sabão *brinquei*. La *fiz* meu aniversário de 23 años” (t. 28, l. 2-3).
- “... lá *foy* optimo” (t. 28, l. 4).
- “En todo el mês que *pasei* lás *foy* muyto divertido, *conheci* muytas personas *fiz* muytas amizades...” (t. 28, l. 4-5).
- “... *pasei* 5 dias lá, 5 dias de fiesta...” (t. 29, l. 2).
- “Esse año a la fiesta *foi* diferente, yo me *animei* mucho, *dancei* mucho e etc....Quando *terminou* yo tava so “ucoco”. Mais *foi* optimo” (t. 29, l. 4-6).
- “Yo *fuy* a una viagen em Sao Paulo...” (t. 30, l. 1).
- “... *fuy* em alguns pontos turísticos logo depois *fuy* em lo cientro” (t. 30, l. 2).
- “Tambien em Santos *andei* pelas areia de las praias...” (t. 30, l. 3).
- “... mas nos *voltamos* para nosso apartamento” (t. 30, l. 6).
- “...no *dei* porque estaba usando para fazer anotación” (t. 33, l. 3).
- “Y entonces, en medio de aquél aboroto *conseguí* encontrar mis amigos” (t. 33, l. 6).
- “...*conhecimos* amigos nuevos... (t. 34, l. 6).
- “Yo e mis colegas *fomos* a una viagem a Martins...” (t. 35, l. 1).
- “Llegando lá, *fomos* almoçar en un restaurante. Luego despues *fomos* para o hotel...” (t. 35, l. 1-2).
- “En el dia seguinte *fomos* a la cachoeira de la mata...” (t. 35, l. 4).
- “En la noche anterior *fomos* a una fiesta...” (t. 35, l. 5).
- “...mas en lo día seguinte *fomos* o mirante...” (t. 35, l. 6).
- “...y después *fomos* banharnos en el mar” (t. 38, l. 3).
- “*Foe* un maravilloso fin de semana...” (t. 38, l. 4).
- “...entonces *saímos* con nuestras maletas pesada...” (t. 38, l. 6).
- “...pero no lo que *encuentramos* nada...” (t. 38, l. 7-8).
- “...en el otro día *fomos* rescatados por mio avuelo...” (t. 38, l. 9).
- “...pero mios pensamientos seguemna hasta hoje. Jamas a *esqueci*...” (t. 39, 6-7).
- “Jorge y Marilia, *saliram* juntos en coche, al llegar en la carretera...” (t. 44, l. 5).
- “...ali ellos *decidiram* casar-se luego que *saliram* de la delegacia” (t. 44, l. 7-8).
- “...yo *estive* en una montaña que se encontrava en la estrada yo *tire* muchas fotos” (t.

46, l. 2-3).

“Llegé a la rodoviaria a las 7:30...” (t. 47, l. 3).

“...pero llegé en mi destino...” (t. 47, l. 7).

“Yo *puedo* conocer los abuelos y los tios de mi novio, él pudo conocer mi abuela, mis tios, mis primos...” (t. 49, l. 5-6).

“Nosotros tambien *podemos* ver las paisagens...” (t. 49, l. 7).

“Salimos de Fortaleza y solo *chegamos* a Singapura después de dos dias...” (t. 57, l. 4).

“...fuimos para França, Itália y por fin *volvemos* al Brasil” (t. 57, l. 7-8).

“En Paris nosotros *conocemos* algunas plazas...” (t. 57, l. 9).

“En Roma *conocemos* los puntos turísticos...” (t. 57, l. 12).

“Minha mãe nunca *deichou* eu estudar vendo tv...” (t. 74, l. 4).

“...pero como mi maleta *desapareceu* no pude embarcar” (t. 108, l. 7).

“Hoy por la mañana *orbidei* una maleta dentro del baño” (t. 117, l. 1).

“...no me *deron* ninguna informacion el porque de lo retraso” (t. 117, l. 5-6).

“Llegé al España en enero de 2008...” (124, l. 5).

“...aún que no *tube* oportunidad...” (t. 126, l. 4).

“...tengo 26 años e siempre *tive* mucha ganas de estudiar español...” (t. 128, l. 2-3).

“En Brasil yo *estudie* un curso tecnico de patologia clinica” (t. 128, l. 5).

“... e *empesei* a hacer...” (t. 128, l. 5).

“Y *nasci* un vinte seis de agosto...” (t. 129, l. 2).

“Ya *realize* estudios de el inglés y quiero hacer lo curso de español...” (t. 131, l. 7-8).

“*Nascí* el día 4 de septiembre de 1987 y a mí me encanta la lengua española” (t. 137, l. 1-2).

“...*naci* en el veinte ocho de febrero, de mil novecientos ochenta y ocho” (t. 147, l. 1-2).

“Henrique, brasileño, licenciado en derecho, *naci* en 08/09/77...” (t. 149, l. 1).

“Tengo decinueve años y *nascí* en 18 de enero de 1989 en el norte de Brasil” (t. 152, l. 4).

“Lleguei a Salamanca en ocho de agosto...” (t. 154, l. 1-2).

“Yo *estudie* español hasta un mes...” (t. 154, l. 6).

“...*vivi* en Granada y en Málaga...” (t. 155, l. 2-3).

“Lo que *aprendi* fue en convivir con algunas personas que hablaban español, pero hace mucho tiempo” (t. 156, l. 5-6).

5.3. Confusión entre el pretérito imperfecto (de subjuntivo e indicativo) y el pretérito perfecto simple

- “Un dia minha familia *estaba* planejando una viaje para Recife” (t. 03, l. 1).
- “Este año yo *fuera* para Triunfo Potiguar (RN)...” (t.07, l. 1).
- “La viagem *fuera* muy divertida...” (t. 07, l. 4).
- “...então *parabamos* en una gasoleira e perguntamos a lo hombre...” (t. 17, l. 3).
- “...y nos *acolheram* muy bien” (t. 21, l. 2).
- “El final del mês acabava y yo *voltava* para mi cidade” (t. 25, l. 9).
- “...hasta que apareció unos tios mio que *levaram* una parte de las personas...” (t. 26, l. 4-5).
- “Salí muyto, *foram* muytas fiestas...” (t. 28, l. 2).
- “...entonces *volviamos* a nuestra casa de playa muy tristes...” (t. 38, l. 8).
- “Mios olhos a *seguiram*...” (t. 39, l. 5).
- “Jorge y Marilia, *saliram* juntos en coche...” (t. 44, l. 5).
- “... ali ellos *decidiram* casar-se...” (t. 44, l. 7-8).
- “...luego que *saliram* de la delegacia” (t. 44, l. 8).
- “Nosotros viajamos a Rafael en julio, la viagem *fuera* mui agradable...” (t. 49, l. 5).
- “Mi familia y la familia de mí novio *ficaram* mui contentes, ellos ja se conociam, entonces todos nosotros ficamos mui satisfeitos con la viagem” (t. 49, l. 8-9).
- “En 1990 yo *teniera* 4 años y *estudara* en el colégio Batista Santos Dumont y en mis vacaciones de aquel año yo y mis padres *viajáramos* a Manaus” (t. 54, l. 1-2).
- “*Visitáramos* todos los puntos turisticos de la ciudad...” (t. 54, l. 3).
- “Pero el mejor del viaje *fuera* cuando *visitáramos* el encuentro del río negro...” (t. 54, l. 5).
- “Despues *fuéramos* de “canoa” en una aldea indigena donde *compráramos* artesanato y un arco y una flecha” (t. 54, l. 6-7).
- “La aldea *teniera* muchos animales como la “preguiça”, cocodrilos y muchísimos monos” (t. 54, l. 7-8).
- “*Teniera* una grande felicidad pero no tardó mucho en desaparecer porque al otro dia, *volvieramos* a casa y *seguieramos* con nuestra vida” (t. 54, l. 9-10).
- “Rosa *viviera* en Barcelona alguns años y *trabajara* en una tienda de ropas...” (t. 55, l. 1).
- “En enero de 2007 ella *consiguiera* viajar como había planeado. *Conociera* lugares,

gente y cultura, diferentes de su país el ‘Brasil’” (t. 55, l. 6-7).

“Ella me *escribiera* y me dijo que *trajera* muchos regalos...” (t. 55, l. 8).

“...*hablara* bastante con turistas, que *probara* las comidas típicas, que *bibiera* vinos finos...” (t. 55, l. 8-9).

“...porque en Brasil todos me *recomendaran*” (t. 148, l. 5-6).

5.4. Pretérito perfecto compuesto

“En el año pasado yo viajé para Natal/RN. La *a sido* muy bueno...” (t. 5, l. 1).

“...su ración yo *hey separado* las cantidades en sacos que están en la mesa de la cocina” (t. 80, l. 5-6).

“...mas no te preocupes *hey programado* la tele” (t. 80, l. 7-8).

“No lo sé que *pasado*, yo estubo con la tarjeta con el número...” (t. 99, l. 5)

“...hasta ahora no me *llegado* no lo sé mas que hacer” (t. 99, l. 6).

“Yo siempre viajo con esta compañía y nunca me *pasado* algo parecido” (t. 99, l. 7).

“Ademas *a tenido* otros tipos de problemas como por ejemplo: lo retraso de lo vuelo, no havia comida, etc... (t. 101, l. 4-5).

“*Tenido* que bajar 3 veces, como yo venia de Brasil, *tenido* que azer escala en Argentina, Francia y Madrid” (t. 101, l. 6-7).

“Hola Carlos soy Ana, *tenido* que salir mas te lo dejo todo explicado” (t. 102, l. 1).

“*Teño llegado* na España em agosto...” (t. 119, l. 5).

“*Tengo llegado* na España em 12 de septiembre de 2008” (t. 121, l. 4).

“*Tengo venida* para Salamanca para mi master y mi quedo en Salamanca hasta noviembre” (t. 131, l. 2-3).

“Siempre hablamos em português em nuestra casa e así no mi *há oido* personas hablar español” (t. 136, l. 8-9).

“Ya *hé estudiado* inglés y francés...” (t. 144, l. 3).

“...me gustaria dedicarme al español, al cual solo *hé estudiado* por seis meses” (t. 144, l. 3-4).

5.5. Confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito simple

“Pues bien, en la semana pasada, *he conseguido* un trabajo...” (t. 88, l. 2-3).

“...llegué en España en marzo de este año para estudiar en la universidad...” (t. 141, l. 1-2).

“...dónde en el año de 2007 yo he terminado mi licenciatura en derecho” (t. 143, l. 3-4).

“Hasta ahora, aun no logré un sitio para quedarme porque...” (t. 144, l. 5).

5.6. Futuro de los verbos

“Bueno, yo voy escribe sobre mi viaje para Fortaleza no ano 2007 día 22/03/07...” (t. 13, l. 1).

“Todo eso fue muy divertido y jamais esqueceré” (t. 21, l. 9).

“Jamás a esquecí y probablemente, jamás a verei novamente” (t. 39, l. 6).

“Las ventanas estarán siempre abiertas y voy colocar unas cortinas para quedar más bella” (t. 58, l. 8-9).

“...cuando salir por lo portal atraviesa la calle e allí haverá algunas tiendas y mercados” (t. 102, l. 3-4).

“Ahora vamos hablar de algo más importante la limpieza” (t. 102, l. 9).

“Me llamo Paulo Fernando, soy brasileño voy me dedicar a estudios em USAL...” (t. 121, l. 1).

“...ahora como voi hacer facultad es más que necesario que yo saiba hablar e iscribir vostro idioma” (t. 128, l. 3-4).

“E se for aceita en la escuela oficial de idiomas vou me dedica...” (t. 128, l. 8-9).

“Yo voy me dedicar a mis estudios de derecho en la universidad de Salamanca...” (t. 130, l. 2-3).

“Voy hacer mi graduación de fisioterapia...” (t. 135, l. 1).

“Voy vivir seis meses en la ciudad” (t. 135, l. 2).

“Voy vivir en la ciudad de Salamanca hasta siete de febrero de dos mil nueve” (t. 135, l. 5).

“Voy quedarme en España por 6 meses” (t. 140, l. 5).

“Soy Domingos, brasileño y voy estar en Salamanca por 01 año...” (t. 142, l. 1).

“Tengo la seguridad que voy contribuir mucho para el ambiente de la clase” (t. 142, l. 10-11).

“Voy quedar en Salamanca hasta junio estudiando la facultad de bellas artes e español” (t. 148, l. 1-2).

“Todavía no estoy trabajando porque quiero primero saber los horarios que van me

quedar...” (t. 152, l. 8).

“Yo *voy quedar* en Salamanca hasta sieis meses...” (t. 154, l. 5).

“...pues *voy vivir* en Salamanca por unos dos años...” (t. 155, l. 2).

6. Empleo de los verbos *habery tener*

“Era tiempo de carnaval, *havia* muchas personas...” (t. 01, l. 3).

“Enton desemos todos do autobus *havia* uno problema no motor enton achamos una cavierna onde pasamos a noche” (t. 03, l. 4-5).

“Yo ia ajudar mas *tinha* un hombre ajudando” (t. 04, l. 3).

“Depues lo viello gritou que *tinha sido* furtado” (t. 04, l. 4).

“Pues lo hombre *tinha derrubado* ele e o furtado” (t. 04, l. 5-6).

“Lo viello *tinha sido* furtado e yo e mi ermana *tinhamos achado* que lo hombre era una persona boa que *tinha ajudado* lo viello” (t. 04, l. 5-6).

“...nosotros *tivemos* que parar en un hospital” (t. 08, l. 8).

“Yo *havia gostado* mucho daquele lugar...” (t. 09, l. 3).

“Martins *existia* los lugares llamado del mirante e eran mucho alto” (t. 09, l. 3-4).

“En un dos mirantes *havia* una lanchonete e paramos para comer...” (t. 09, l. 6).

“... percebí que a dor *tinha passado* e dormí mui bien” (t. 11, l. 8).

“*Tive* uma viaje para Natal, na qual fui para Felipe Camargo...” (t. 16, l. 1).

“*Houve* una briga com un dos vizinhos de my tía comigo...” (t. 16, l. 4).

“Conheci vários lugares, lugares que nunca *tinha ido*, foi legal de mais” (t. 20, l. 3-4).

“... conheci muytas personas fiz muytas amizades que ate nos dias de hoje *tieno* muytas amigas” (t. 28, l. 5-6).

“Na quinta *tieve* una fiesta de dia más conecida como “la feirinha de la santana” (t. 29, l. 2-3).

“... pero cuando nosotros nos preparamos a volviar no *havia* un único médio de transporte...” (t. 38, l. 4-5).

“No había restaurantes, solo unos lugares que no me inspiraban mucho confianza ya que ni mesas *habían...*” (t. 41, l. 18-19).

“...mi maleta con ropas de frío no *tenía llegado...*” (t. 56, l. 8-9).

“...todo era una confusión que él *tenía hecho* que luego fué resuelto” (t. 56, l. 9-10).

“Visitamos las ciudades de Venezia, Assis y *tenia* otras pero no me recuerdo ahora” (t. 57, l. 14).

- “...entonces no *tiene* necesidad de una casa grande” (t. 58, l. 4-5).
- “La terraza en la cocina eres para tender la ropa, ya que *tiene* una en mi dormitorio” (t. 58, l. 9).
- “...lo que ella *tem* de peor” (t. 61, l. 7).
- “Ainda *existe* muchas personas que no tienen acceso” (t. 62, l. 4).
- “Tele es una das coisas mucho boa que se divertimos muy só que *tem* também seus defeitos e suas qualidade...” (t. 64, l. 1-2).
- “... un dos pontos negativos que *temos* na televisão” (t. 65, l. 1-2).
- “Muitas gentes chicos e ninas num gusta mucho em ficar em frente a tele pós acham que *tem* mais futuro ir para as fiestas...” (t. 74, l. 6-7).
- “Entretanto los puntos negativos como novelas, figuras pornográficas que inducen los jovens a *ter* la relação sexual mais cedo...” (t. 75, l. 5-6).
- “Paco por las mañanas *hay* [refiriéndose a Paco] que tomar un vaso de leche por las 10h...” (t. 80, l. 4).
- “...su vaso está cerca del grifo de la cocina y *hay* [refiriéndose a Paco] que comer por las 15h...” (t. 80, l. 4-5).
- “Bueno esta maleta eres de extrema importancia *havia* dentro varios papeles...” (t. 101, l. 1-2).
- “Ademas *a tenido* otros tipos de problemas como por exemplo: lo retraso de lo vuelo, no *havia* comida, etc...” (t. 101, l. 4-5).
- “...*havia* muchas personas que viajaba conmigo...” (t. 101, l. 8).
- “Las tiendas estan muy cerca, cuando salir por lo portal atraviesa la calle e alli *haverá* algunas tiendas y mercados” (t. 102, l. 3-4).
- “Espero que no se importe con los vecinos azen muy ruido *haver*...vive un brasileño ya los sabes les gustan mucho las fiestas” (t. 102, l. 5-6).
- “Espero que *tenga hecho* un buen viaje” (t. 106, l. 2).
- “Estoy muy preocupada, no sólo por *tener* perdido tantas cosas...” (t. 112, l. 4).
- “Muchas cosas valorosas *tenía* dentro de mi maleta negra...” (t. 115, l. 5-6).
- “...impresos e información que *hubiera* que rellenar para una vez acabado este curso...” (t. 127, l. 5).
- “En mi piso no hay persona de españa, solo *tiene* dos brasileños...” (t. 140, l. 3).
- “Mi nacionalidad es italiana, aunque *tenga vivido* toda mi vida en Brasil...” (t. 143, l. 3).
- “Dos anos despues, *habiendo estado viviendo* en España y Portugal...” (t. 147, l. 4).

“Yo soy brasileño y vivo aquí *hay* casi un mes...” (t. 159, l. 1).

7. Empleo del verbo *gustar*

“... conhecemos varios lugares que ainda nós não conhecia e *gostuemos* mucho” (t. 14, l. 4).

“... pero yo *gostei da* compañía de mis primos no só dos lugares que fuimos” (t. 32, l. 6).

“...bien yo *gostei* mas del camino de viajé pues fue mais emocionante” (t. 46, l. 5).

“Siempre tengo bastante hambre, me *gustam* comer: chocolate caliente, pan, carne, pollo, frutas y verduras...” (t. 48, l. 4-5).

“Ella *gustó* mucho *de* esta viaje, pues tuve la oportunidad de conocer un país maravilhoso y encantador como el Brasil” (t. 53, l. 8-9).

“Me *gusta* las casas en la urbanización, que tienen la misma seguridad de los pisos...” (t. 58, l. 1-2).

“Me *gusta* pocos detalhes grises y me gusta los vidrios” (t. 58, l. 7-8).

“Siempre semanas antes das provas siempre *gusto* mucho *de* estudiar. Me *gusto de* ver em minha tele novelas de amor, jornalismo, programas de entretenimentos” (t. 74, l. 1-2).

“Nunca *gostei* mucho *de* estudiar viendo tv...” (t. 74, l. 2-3).

“Siempre durmo viendo tv, pós *gusto de* ver noticias em el dia todo” (t. 74, l. 4-5).

“Muitas gentes chicos e ninas num *gusta* mucho em ficar em frente a tele...” (t. 74, l. 6).

“Yo *gustaria de* cambiar de grupo de mi curso de español” (t. 83, l. 2).

“Tengo que viajar en este fin de semana y *gustaria* que usted cuidase de mi perro...” (t. 84, l. 1-2).

“Me *gustaria de* una respuesta muy pronto en mi correo electronico escrito arriba” (t. 105, l. 12).

“...cuidado con los ruidos porque los vecinos no *gustan*, pero son buena gente” (t. 116, l. 3-4).

“Espero que *guste da* casa, llego en breve” (t. 116, l. 10).

“*Gustaria* mucho poder estudiar español en la escuela oficial de idiomas de Salamanca...” (t. 125, l. 3-4).

“Salamanca es una ciudad muy bella, las personas me encantan. Lo tiempo es muy frio

pero *gusto* mucho” (t. 135, l. 10-11).

“Con esta oportunidad, *gostaria de* hacer un curso de español para mejorar los conocimientos que tengo de la lengua” (t. 138, l. 4-5).

“Salamanca és una ciudad muy, muy muy bella, *estoy gostando* mucho de viver aquí” (t. 148, l. 9).

8. Régimen verbal

“Fue yo e mi familia para (a) una viagem de vacaciones en caravaña...” (t. 02, l. 1).

“Un dia minha familia estaba planejando una viaje para (a) Recife” (t. 03, l. 1).

“Pela tarde nosotros vimos (a) un viello en la rua caido...” (t. 04, l. 2-3).

“O primeiro lugar que eu fui foi para (a) um açude com mucha água...” (t. 05, l. 2).

“Este año yo fuera para (a) Triunfo Potiguar (RN) para (a) a cita de joven con mi amigos” (t. 07, l. 1).

“Yo y mi colegas regresamos (a) para nuestra ciudad en la noche...” (t. 08, l. 7).

“Ao chegar em (a) casa, lá casa estaba fechada...” (t. 11, l. 5).

“En lo año pasado mi primas y yo fuimos para(a) los EUA (a) pasear” (t. 18, l. 1).

“Certo dia minha mae me chamou para irnos para (a) uma viaje para (a) casa de mi tia” (t. 19, l. 1).

“Una vez minha primeira viagem para (a) Natal...” (t. 20, l. 1).

“En el mês pasado fui con mi familia para (a) Fortaleza” (t. 21, l. 1).

“Todos nós fuimos para (a) la praia y nos divertimos mucho” (t. 21, l. 2-3).

“Despues fuimos ao cine y asistimos (a) un filme de acción muy emocionante...” (t. 21, l. 6).

“La semana pasada fui a Mossoró con mi madre (a) visitar (a) mi tía” (t. 23, l. 1).

“Cuando cheguei en el condominio fue directo (a) jugar video game...” (t. 25, l. 2).

“Foe un maravilloso fin de semana, pero cuando nosotros nos preparamos a (para) volviar no havia un único médio de transporte...” (t. 38, l. 4-5).

“...pues yo iba (a) hacer una avaliación en el día seguinte...” (t. 38, l. 6).

“Pero la mejor cosa fue que conoci (a) un chico muy interesante” (t. 40, l. 4-5).

“...ya no me acuerdo (de) el nombre y de ahí tomaba una movilidad...” (t. 41, l. 7).

“En 2005, fue con mi novio (a) conocer Fortaleza, la ciudad es muy ruidosa...” (t. 43, l. 1).

“Al salir de su casa, Jorge conoció (a) una chica muy guapa llamada Marilia...” (t. 44, l.

2-3).

“Ella iba caminando por la calle, y miró (a) para Jorge y ello convidó para (a) viajar juntos” (t. 44, l. 3-4).

“Jorge y Marilia, saliram juntos en coche, al llegar en (a) la carretera...” (t. 44, l. 5).

“El verano pasado yo viajé (a) para una playa en el estado de Ceará” (t. 45, l. 1).

“Todas las mañanas yo iba (a) caminar en la playa y después (a) tomar baño de sol (t. 45, l. 2-3).

“Por las tardes íbamos todos (a) para la playa (a) bañarnos...” (t. 45, l. 5).

“El año pasado yo viajé, (a) para Sao Paulo, fue una viaje inesquecible...” (t. 46, l. 1).

“Era domingo cuando me fui (a) en un viaje a Fortaleza, necesitaba visitar (a) mis padres...” (t. 47, l. 1).

“Yo puedo conocer (a) los abuelos y los tios de mi novio...” (t. 49, l. 5-6).

“...él pudo conocer (a) mi abuela, mis tios, mis primos...” (t. 49, l. 6).

“Viajé para (a) una ciudad llamada Martins en lo Rio Grande do Norte” (t. 52, l. 1).

“...despues fuimos para (a) França, Itália y por fin volvemos al Brasil” (t. 57, l. 7-8).

“Viajamos para (a) la ciudad de Lisieux y Lourdes y nos quedamos por dos dias” (t. 57, l. 10-11).

“Fuera isto tiene mutha coisa interesante yo adoro asistir (a) los desenos animados” (t. 70, l. 4).

“Entretanto los puntos negativos como novelas, figuras pornográficas que inducen (a) los jovens a ter relação sexual...” (t. 75, l. 5-6).

“Por la tarde juega (a) pelota con ello para cansarlo...” (t. 78, l. 10).

“...y no contesta (a) mi dudas” (t. 79, l. 2).

“Gracias por hacer ese favor, pues tengo que visitar (a) mi abuela...” (t. 86, l. 2).

“Entonces necesito de (omisión) tu ayuda para cuidar de mi perra” (t. 89, l. 3).

“Echaré de menos de (omisión) mi mascota, pero no pasa nada” (t. 89, l. 13).

“Tenemos un salón muy grande con vista para (a) la calle...” (t. 93, l. 7-8).

“De verdad te lo digo, que me pasé del campo para (a) la costa” (t. 95, l. 5).

“Vengo de una importante representación de los productos de mi empresa que tiene como objetivo preservar a (omisión) la naturaleza” (t. 99, l. 8-9).

“Los vecinos – no conozco (a) todos, pero me parece buenas gentes...” (t. 100, l. 7).

“Pois podemos hablar en (de) publicidad engañosa” (t. 101, l. 8-9).

“Estoy a escribir pues necesito de (omisión) mí maleta lo mas rapido posible” (t. 110, l. 9).

“Ah! Yo me había olvidado en (de) decirte que tenemos muy buenos vecinos” (t. 111, l. 12).

“...pues he venido (a) estudiar en (a) España...” (t. 113, l. 6).

“Tuvimos problemas hasta llegar aquí en (a) el aeropuerto de Barajas no día 28 de octubre (t. 115, l. 3-4).

“Llegué en (a) Salamanca en junio deste año” (t. 123, l. 1).

“Yo ha venido para (a) Salamanca hacer pós-grado...” (t. 123, 4).

“Todas las mañanas me voy en (a) la universidad (a) encontrarme con el profesor...” (t. 123, l. 10).

“Necesito mucho de (omisión) esta vaga pois quiero aprender el idioma...” (t. 126, l. 7).

“Vivo con brasileños e hace 2 meses que llegue en (a) Salamanca” (t. 128, l. 2).

“...e ahora como voy (a) hacer facultad es mas que necesario que yo saiba hablar...” (t. 128, 3-4).

“Me voy a dedicar en (a) mi curso de psicología...” (t. 132, l. 1).

“...llegué en (a) España en marzo de este año...” (t. 141, l. 1-2).

“Soy Domingos, brasileño y voy (a) estar en Salamanca por 01 año...” (t. 142, l. 1).

“Tengo la seguridad que voy contribuir mucho para (a) el ambiente de la clase” (t. 142, l. 10-11).

“...nos fuimos a vivir en (a) Portugal...” (t. 147, l. 7).

“...por esto necesito de (omisión) contacto con salmantinos para practicar lo idioma” (t. 153, l. 3).

“Vengo a manifestar mi deseo en (de) estudiar en la escuela oficial de idiomas” (t. 160, l. 1).

9. Formas impersonales de los verbos: el gerundio

“Un dia minha familia estaba *planejando* una viaje para Recife” (t. 03, l. 1).

“Yo ia ajudar mas tinha un hombre *ajudando*” (t. 04, l. 3).

“... yo comece a me sentir tonto e estaba *passando* mal” (t. 05, l. 5).

“*Chegando* lá asistimos varias palestras sobre os problemas...” (t. 07, l. 2).

“*Chegando* lá pude conocer diversos pontos turísticos...” (t. 08, l. 1-2).

“En uno dia mui biello eu estaba en el bosque *a tomar* sorvete” (t. 11, l. 1).

“Meu hermano estaba *passando* por pierto e mi deu uma carona...” (t. 11, l. 3-4).

“Ao chegar em casa, lá casa estaba fechada eu fiquei *pegando* un sol insuportavel...” (t.

11, l. 5).

“Estoy *bibiendo* un conto de fadas...” (t. 12, l. 1-2).

“... fuemos conversando tranquilos na viaje e *fazendo* cachorradas” (t. 14, l. 5-6).

“... não gostaba disso e acabei *discutindo*” (t. 16, l. 4-5).

“As quinze oras nosotros retornamos a mina ciudad e *rezenhando* cosas que acontecieron durante este día” (t. 17, l. 6-7).

“*Chegando* lá fomos logo para el shopping” (t. 19, l. 1-2).

“Cuando yo estaba quase *dormiendo* mi primo me fez un susto...” (t. 21, l. 7).

“*Chegando* lá nosotros salimos para muihito lugar” (t. 23, l. 1-2).

“...fui *correndo* para el mar y nos bañamos” (t. 24, l. 2-3).

“... pasei 5 dias lá, 5 dias de fiesta *começando* na quarta e terminando no domingo” (t. 29, l. 2).

“...viajé a las once de la mañana en un coche *caiendo* los pedasos...” (t. 36, l. 1-2).

“...entonces saímos con nuestras maletas pesada *camiñando* por la playa...” (t. 38, l. 6-7).

“... *hacendo* bastante amistad” (t. 53, l. 7).

“*Assintindo* tele nós ficamos mucho atualizado...” (t. 66, l. 1).

“Que és increíble culturas diferentes en una clase *aprendendo* una lengua...” (t. 77, l. 3-4).

“...*estoy a viajar* a negocios” (t. 78, l. 1-2).

“Espero también continuar *tiendo* éxito en mis estudios” (t. 88, l. 11-12).

“...*perdendo* tambien mí examen que ocurreria en el día seguinte” (t. 110, l. 8).

“*Estoy a escribir* pues necesito de mí maleta...” (t. 110, l. 9).

“*Estoy ha escribirle* pues no estaré hoy...” (t. 111, l. 2).

“...escribo esta pequeña carta al responsable la escuela para que yo pueda *estar siendo* acepta este año” (t. 125, l. 4-5).

“*Agradeciendole* por adelantado su atención...” (t. 127, l. 8).

“No momento *estoy a trabajar* de camarera...” (t. 128, l. 8).

“Yo, Rita Barreto, estoy *hacendo* estudios de doctorado de médio ambiente...” (t. 136, l. 1).

“Em 2007, yo estava *hacendo* doscência ahora estoy en periodo de investigación...” (t. 136, l. 4).

Estoy en Salamanca *vivendo* na calle Topacio...” (t. 136, l. 7).

“...y se conseguise *estaria a realizar* un sueño” (t. 139, l. 6).

“Dos anos despues, *habiendo estado viviendo* en España y Portugal...” (t. 147, l. 5).

“Estoy *vivendo* en un piso solo con brasileño...” (t. 150, l. 8).

“Estoy *compartindo* piso con un amigo, también, de Brasil...” (t. 156, l. 4).

10. Uso de los clíticos y las formas no personales

“El motivo del retraso habitual es que la carretera que usamos *encuentrase* en obras...” (t. 85, l. 5-6).

“...pues cuándo no pasea, *quedase* muy nervioso...” (t. 86, l. 12).

“Bueno no estoy para *te recibir* pero por la noche...” (t. 98, l. 2).

“En caso de dudas *me llames* tel 923 00000...” (t. 104, l. 13).

“Su habitación es a que está a la derecha del baño, ya que está areglada y es só *disfrutala*...” (t. 106, l. 4).

“Pero tu tens que *limpia-la* una vez por la semana y cuando salir ciere a la ventana” (t. 106, l. 5-6).

“...voy a *me dedicar* a las empresas” (t. 133, l. 4).

“Por ello yo quiero *me quedar* en Salamanca” (137, l. 11-12).

“*Llamome* Rodrigo y vengo por intermedio desta carta...” (t. 143, l. 1).

“Durante mis estudios en la Universidad, tuve una especial aproximación con autores españoles, lo que *llevome* a buscar un master aqui en España” (t. 143, l. 4-5).

“...pienso que mi madre venha *me visitar*...” (t. 148, l. 6).

“*Llamo me* Ana Beatriz, soy brasileña, estoy cursando derecho en Brasil...” (t. 151, l. 1).

“...*quedo me* neste sitio hasta maio do próximo año” (t. 151, l. 3).

“...estoy viviendo con una chica de andaluzia *ayuda me* siempre cuando hablo con errores” (t. 151, l. 7-8).

“Todavía no estoy trabajando porque quiero primero saber los horarios que *van me quedar*...” (t. 152, l. 8).

“*Llamome* Cleiton, soy brasileño tengo vinte y ocho años” (t. 155, l. 1).

11. Uso de los marcadores discursivos

11.1. Los comentadores *pues bien, pois é*

En un cierto fin de semana yo y mi familia viajamos para Tibau, una playa muy famosa, para las personas que viven en la ciudad de Mossoró, **pues bien** yo y mi familia llegamos a nuestra casa que estaba muy sucia hicimos una grande limpeza y después fomos banharnos en el mar. (t. 38, l. 1-3).

Yo fui a una viaje para Costa Rica. Fue una viaje inesquecível, la pude conocer pessoas muy legais.

Todo muy bonito, baladas bastante divertidas, yo e mí amigos comemos mucho, experimentamos as especialidades de la e adoramos. A língua de la é mas facil de aprender do que inglês, as pessoas muy simpáticas, festeiras, que tratam los amigos como irmãos. **Pois é**, adorei conocer Costa Rica e pretiendo voltar lá así que puder. (t. 15, l. 1-6).

11.2. Empleo del ordenador *por fin*

Llegé a la rodoviaria a las 7:30, media hora antes de la salida del autobús. Todo me parecia bien hasta que subí en el transporte, estaba lleno de gente, había un calor insuportable, olía mal y para finalizar mi triste viaje fui acompañado por un hombre que hablaba demasiado alto, se llamaba Juan. **Por fin** mi viaje no fue nada bueno, pero llegé en mi destino y mis padres queridos me recibieron con una gran bienvenida (t. 47, l. 3-8).

Tengo decinueve años y nasci en 18 de enero de 1989 en el norte de Brasil. Quedaré un año en España para estudiar en la universidad y el español. Yo ya he estudiado inglês y estoy en la mitad del curso de periodismo en Brasil. Quiero estudiar español porque es una lengua hablada en muchos sítios de todo el mundo y porque es my necesario para mi profesión de periodista.

Todavía no estoy trabajando porque quiero primero saber los horários que van me quedar para que no sean similar al de los estudios. **Por fin** quiero les hablar que vuestra ciudade es muy bela y me encanta mucho (t. 152, l. 4-10).

11.3. Empleo de los conectores *entonces y enton*

Llegé al España en enero de 2008 para hacer el curso de doctorado y soy profesora en Brasil: tengo formación en administración en una universidad de Brasil. **Entonces**, quiero estudiar espanhol en esta escuela para poder me comunicar mejor con los espanholes y adquirir conocimiento do idioma” (124, l. 5-8).

Mi nombre es Renata, soy de Brasil. Voy hacer mi graduación de fisioterapia en la universidad de Salamanca. Voy vivir seis meses en la ciudad. Vivo con dos

amigos brasileños y una argentina, **entonces** hablo español también en casa. Mi fecha de nacimiento es quince de junio de mil novecientos ochenta siete” (t. 135, l. 1-4).

Anita, mi vecina querida, muchas gracias por ayudarme en este fin de semana que estoy a viajar a negocios. **Entonces**, skunk, mi perro, es muy tranquilo. Creo que se va a seguir estos apuntes y todo sairá bien, sin problemas. Por la mañana skunk tienes mucha energía, entonces salí con él y corra por unos treinta minutos en las calles. Ello sabe todo el camino” (t. 78, l. 1-4).

En la tele vemos que hay muy puntos positivos y también muy puntos negativos. Los positivos son varios informativos sobre todo tipo de asunto, propagadas en que ayudan varias personas, tiene también cosas realistas en que muestra toda la verdad del país.

Son puntos negativos son los filmes pornográficos en que ninguna criança puede ver más ven del mismo modo, propagandas engañosas que hacen con que las personas comen producto que no presta, e entre otros.

Enton gente, fíjate ligado con que la tele le proporciona del mejor e de peor. Fíjate ligado na tele. (t. 60, l. 1-8).

11.4. Uso de los conectores *entretanto* y *mas*

Los deportes, jornais, son puntos positivos en la tele pues los deportes muchas veces influyen en las comunidades más carentes.

Entretanto los puntos negativos como novelas, figuras pornográficas que inducen los jóvenes a tener la relación sexual más cedo que lo previsto por los padres y madres (t. 75, l. 3-6).

Ao chegar em casa, lá casa estaba fechada eu fiquei pegando um sol insuportável em meu rosto. Nuessa mas que sol quente, eu me queimava. Minha mãe ficou com dor de cabeça e me deu uma massagem de creme em minha pele, estava com uma dor em minha pele. **Mas** quando estava deitado percebi que a dor tinha passado e dormi muito bem (t. 11, l. 5-8)

11.5. Uso de los conectores de causalidad: de *essa maneira* (de esa manera)

Después, voy a intentar concluir sus estudios con una tesis doctoral. Así que llevaré en España cerca de cuatro años al total. En este período, le gustaría mucho desarrollar sus estudios en español y en derecho, porque, aunque no tenga beca, el gobierno brasileño continúa a pagarle el sueldo, mientras el tiempo que permanezca aquí.

De essa maneira, pídese una plaza en las clases de español (t. 149, l. 7-11).

11.6. Empleo del marcador *bueno*

(...) Nunca había viajado dentro de Bolivia, y la única cosa que sabía era que debía tomar un bus hasta Caranavi, ahí tomaría otro bus hasta otro pueblo que ya no me acuerdo el nombre y de ahí tomaba una movilidad hasta Tipuaui.

Bueno me fue a esa aventura. Me desperté a las 5:00 de la mañana para ir a tomar el bus, el frío era de matar y no tenía noción de cuánto tiempo tardaría en llegar a tipuaui.

Me metí en un bus llenito de cholos (indios aymaras o quechuas) yo era la única rubia ahí dentro, que miedo. Lo peor es que ni yo hablaba bien español ni ellos. No conseguía información de cuánto tiempo tardaría mi viaje (...) (t. 41, l. 5-12).

(...) Ahora no comparto piso con españoles, más tengo amigos de Latinoamérica y algunos amigos españoles. Mis datos personales son: fecha de nacimiento – 11/06/82. Estudios realizados en derecho – en derecho y hago doctorado en derechos humanos. Trabajo actual – en paro, actualmente sólo estudiante.

Bueno llevo cinco meses en España, muchos poco más con ganas de aprender, hacer, amigos, ir a la iglesia y estudiar para tener mi pós-grado en la Universidad de Salamanca y también estudiar en la escuela oficial de idiomas donde tiene lo español más por de la España, lo castellano más limpio (t. 146, l. 4-11).

(...) Hay lavadora, microondas, máquina express. Si te apetece un café la máquina funciona así: la enciendes y cuando el botón este verde no puedes tirar café. Es bastante bueno. Cuanto a la limpieza del piso lo vamos a compartir, una semana hago yo y otra haces tu. Esta la hago yo para que veas como se hace.

Bueno nos veremos más tarde. Así que buen provecho en tu nuevo país (t. 98, l. 6-10).

Bienvenido al piso!

Bueno no estoy para te recibir pero por la noche voy a estar sobre las 22 h. Se tiene alguna duda habla con Paco, nuestro vecino del lado derecho, es muy amable y siempre que hay alguno problema suelo hablar con él. Tu habitación es la tercera puerta del lado izquierdo (t. 98, l. 1-4).

¡Hola! ¿Qué tal María?

Espero que sea feliz en Salamanca. Hoy tengo mucho trabajo y solo te encontraré por la noche.

Salamanca es una ciudad muy tranquila y cómoda, todo está cerca. Hay una tienda 24 h, justa en la calle de frente del piso, unas 3 manzanas a la derecha. La farmacia está en la calle Zamora, que es la 2ª calle a la izquierda.

En la nevera hay tortilla para empezar probando la comida española, para calentar utilice el microondas en temperatura alta 1 min.

¡Bueno! Tu habitación es la primera del pasillo, las sábanas están en el armario y las toallas también. (t. 104, l. 1-10).

ANEXO II. ERRORES PRODUCIDOS POR LOS ALUMNOS/NIVEL SUPERIOR

1. Errores de concordancia entre los sujetos del discurso y las formas verbales

“Otro problema *son* los electrodomésticos” (t. 01, l. 4).

“Así que puedes venir y ya no *tiene* que buscar otro piso” (t. 02, l. 9-10).

“Sé que dos días a la semana no *es* suficiente para ti...” (t. 05, l. 6).

“Las instalaciones del campamento *cumplía* con todo lo que habían prometido y *tenía* buenas condiciones...” (t. 09, l. 7-8).

“El personal que trabajaba en el campamento en general *eran* buenas y *cumplían* con sus obligaciones” (t. 09, l. 9-10).

“Me *ha encantado* todas las instalaciones y no en los pasillos” (t. 15, l. 4-5).

“Todo el personal administrativo me ha parecido un poco mal educado, ya que nunca nos *han recibido* con amabilidad y *han discutido* con muchos compañeros sin razón alguna...” (t. 15, l. 5-7).

“Por último me *ha impactado* mucho todos los recursos tecnológicos utilizados en las clases” (t. 15, l. 10-11).

“Me *has gustado* mucho las distintas actividades que hemos realizado en el campamento...” (t. 18, l. 3-4).

“Eso ha sido una de las cosas que me *han impresionado*” (t. 18, l. 7-8).

“Jugamos al baloncesto, lo cual nos *hice* más cercanos unos a los otros...” (t. 27, l. 4).

“Pero la gente que lo organizó *eran* tan amables que las instalaciones no me he fijado mucho” (t. 27, l. 6-7).

“Les comento que lo que más me impresionó *fueron*: el material didáctico, la competencia de los profesores y las actividades culturales...” (t. 27, l. 8-9).

“En enero de 2008 yo he hecho una viaje para la ciudad de São Paulo, pues allá *vivi* muchos amigos mio y también parte de mi familia” (t. 33, l. 1-2).

“Sin embargo, algunas cosas allá no *me encantó*, como: la violencia y la desigualdad social entre las personas” (t. 33, l. 5-6).

“Cuando *terminó* las competiciones, mi equipo fue campeón...” (t. 34, l. 10).

“...y yo *fue* considerado lo mejor atleta de la competición” (t. 34, l. 10-11).

“...mientras conocíamos estos monomientos tal como iglesias, monasterio, imágenes de

santos, dentre otros, *os* divertimos mucho” (t. 35, l. 3-4).

“Me encantó mirar el interior de la iglesia central, donde *havían* muchísimos esculturas en madera con detalles en oro” (t. 37, l. 4-5).

“...principalmente las mujeres que *es* hermosas” (t. 40, l. 4-5).

“...*tuvo* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] una gran oportunidad de conocer una ciudad muy bonita” (t. 45, l. 1-2)

“...aún sentíamos como si *estuviera* en aquella época de los reyes de Europa” (t. 45, l. 8-9).

“Certo día *hizo* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] un viaje a un lugar muy interesante llamado lajedo de Soledad...” (t. 46, l. 1).

“Fue cuando algunos amigos me *invitó* a...” (t. 48, l. 5).

“Era todavía una niña, cuando me *fue* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] con mi familia a una finca...” (t. 53, l. 1).

“...donde vivía mi tío y mis primos, el sitio *se quedaba* en un pueblecito muy cerca de la ciudad...” (t. 53, l. 1-2).

“...y programas sino ninguna cultura que no *contribuí* para nuestro crecimiento” (t. 57, l. 5-6).

“Sin embargo tiene programas que no son ton malos que *intenta* trasmiti...” (t. 57, l. 7).

“Existe también aquellos que *se preocupa* por la educación de los joven, niños, etc” (t. 57, l. 9-10).

“...pues los programas son fútiles y *muestra* sólo que es de sus interese” (t. 58, l. 1-2).

“Me *gusta* muchísimo los periódicos y las novelas...” (t. 63, l. 3).

“...no respetando las personas que *tiene* carácter, que no *gustan* de ese tipo de porqueria...” (t. 63, l. 6-7).

“Vemos que *existe* en la tele programas no recuemendados para menores del 18 años...” (t. 66, l. 1-2).

“*Existe* también en la tele coisas que sirven...” (t. 66, l. 3).

“...también *passa* na tele desenhos que no son mucho educativo para los muchachos” (t. 66, l. 4-5).

“...*passa* para los homens cosas que falam sobre futbol, e las mulheres cosas del culinária, artesanato, etc” (t. 66, l. 6-7).

“...la tele es compuesta su mayor parte de cosas buenas y positivas que por veces *mejora* y *acrescenta* la vida de nuestro pueblo” (t. 69, l. 8-9).

“...*se conta* los programas que *tiene* un contenido interesante, que *despierte* nuestra

atención” (t. 70, l. 2-3).

“Los canales de televisión no están muy preocupados en pasar a los telespectadores, contenidos satisfactorio que *venga* traer resultados significantes...” (t. 70, l. 4-5).

“...y así *presenta* [los canales de televisión] contenidos sin ninguna significancia...” (t. 70, l. 6).

“Las telenovelas, (sin dejar de destacar la competencia de los actores e actrices brasileños) *influencia* de forma directa...” (t. 71, l. 6-7).

“...y luego después nadie si *recuerdan* de ellas” (t. 71, l. 13).

“...son programas que no *añade* nada para quién esta mirando” (t. 72, l. 7-8).

“Pero *existe* cosas interesantes y, que son de mucha importancia...” (t. 72, l. 9).

“Y para que no os confundáis y para que me *reconozcan*...” (t. 80, l. 6)

“Les escribo este correo electrónico para contarles un poco sobre como soy y para que me *reconozcais* quien soy yo...” (t. 81, l. 2-3).

“Te aconsejo quitar las pechugas de la nevera para que *estea* descongelada en la hora de cocer” (t. 86, l. 6-7).

“Después, recomiendo que los *corte* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] en pequeños trozos los *deje* sazizando con sal, limón y los dientes de ajo machacados durante 30 minutos” (t. 86, l. 8-9).

“Primero, *divida* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] el pollo en partes” (t. 87, l. 4).

“Luego él *vas* estar con un color más amarillo...” (t. 87, l. 10).

“*Encenda* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] el fogón. *Deje* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] por un tiempo hasta que los trozos de cebolla queden dorados” (t. 91, l. 4-5).

“Pon los trozos de pollo en la olla con las cebollas y *déjelos* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] por un tiempo...” (t. 91, l. 8).

“Además, *tome* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] vine” (t. 91, l. 10).

“*Dejélo* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] coger el gusto por cinco minutos. Después *corte* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] la cebolla y mexcla con aceite en un sartén” (t. 92, l. 4-5).

“Luego, *mezcle* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] con 3 cucharas de curry y uno paquete de nata para cocinar. Por fin, *mezcle* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] el pollo” (t. 92, l. 6-7).

“Primero lávalo bien, despues *póngalo* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] en un cazo, *pongas* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] un poco de cebolla...” (t. 93, l. 5).

“Entonces *ponga* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] água en cantidad suficiente para cubrir

el polo. *Ponga* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] un poco de perejil...” (t. 93, l. 8-9).

“...pero así que *hierva* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] el agua, bajas la temperatura, para que cocine en fuego medio” (t. 93, l. 10-11).

“Se notas que vá a pegar en el fondo del cazo, *pongas* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] un poco más del agua...” (t. 93, l. 11-12).

“Pon el azeite de oliva para calentar, enseguida *rehogue* [refiriéndose a tú] la cebolla” (t. 94, l. 10).

“Cuando esté cocinado *añada* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] lo restante de los ingredientes...” (t. 94, l. 11-12).

“*Deje* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] marinar por unos 20 minutos...” (t. 98, l. 11).

“...mientras eso, *corte* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] las patatas y las zanahorias en cubitos” (t. 98, l. 13).

“En una ola *heche* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] un poco de aceite e girasol y luego *añada* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] la mostaza, deje reogar...” (t. 98, l. 14-15).

“...después *heche* [refiriéndose a la 2ª pers. sing.] las patatas...” (t. 98, l. 15).

“Es fundamental también que *hayan* dos cuartos de baño y una cocina amplia en el piso” (t. 99, l. 8-9).

“*Infórmame*, por favor, si ha ud encontrado algo...” (t. 99, l. 10).

“Les pido que me *envie* un email explicandome el procedimiento para el alquiler” (t. 101, l. 9).

“Nos encontraremos en la cafetería Tevere que *estás* en la plaza mayor de la ciudad...” (t. 102, l. 4-5).

“Te lo juro que a ti te *vas* a gustar” (t. 104, l. 5).

“Tienes que poner agua fría en su vasilla, también tres veces al día (siempre que tu vas a poner la comida, *ponga* el agua también)” (t. 105, l. 4-5).

“Agradezco enormemente tu atención y espero que me *conteste* pronto...” (t. 117, l. 13).

“...pues hay algunos cursos que non *permite* mayores de 30 años...” (t. 117, l. 13).

“Mi universidad *tienes* convenio con la universidad de Salamanca...” (t. 121, l. 3).

“Yo *ha llegado* en Salamanca en 17/08/2008, en los primeros días yo *ha dormidos* en lo Misol hostel” (t. 121, l. 5-6).

“En este hostel yo *ha conocido* dos chicos italianos...” (t. 121, l. 6).

“Yo *ha vindo* con una amiga de Brasil...” (t. 121, l. 7).

“...entonces nosotros 2, los chicos italianos y la chica de Hungría *ha aquillado* un piso”

(t. 121, l. 7-8).

“Me vim a Salamanca para estudiar en la facultad de derecho el mismo curso que yo *hace* en Brasil...” (t. 122, l. 2-3).

“En Brasil yo *hace* derecho en la facultad de mi ciudad, que se llama Fortaleza...” (t. 122, l. 6-7).

“E ahora estoy acá en España para *se quedar* por los próximos 6 meses” (t. 122, l. 8-9).

“Yo llegué aquí dia dos de septiembre e no *tiene* tiempo de conocer toda la ciudad...” (t. 124, l. 8).

“És un mexicano que también *conoces* las diversidades que existen en Latinoamérica” (t. 125, l. 10-11).

“Profesor Miguel es director del instituto de Iberoamérica y *conoces* mi ex-jefe de Brasil...” (t. 125, l. 13-14).

“Estoy entusiasmado con esta oportunidad porque es un tema diferente dos que *ha estudiado* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] en Brasil...” (t. 125, l. 17-18).

“*Ha hecho* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] uno mes de curso (básico) y mi profesora llamava Nuria Roman” (t. 126, l. 12-13).

“*Ha hecho* [refiriéndose a la 1ª pers. sing.] un curso de dos años en la universidad Maurício de Nassau, en Recife, Pernambuco – Brasil” (t. 126, l. 21-22).

“Creo también que la escuela oficial de idiomas es uno de los órganos que *posibilitan* el acceso a los conocimientos...” (t. 128, l. 10-11).

“Llevo dos semanas en España e ya *ha sido* suficiente para testar mi español...” (t. 131, l. 11).

“Me gusta mucho el sonido de la lengua española y también la manera con que vosotros *hablan*” (t. 139, l. 12-13).

“Estoy en Salamanca y España en general *llevan* tres meses...” (t. 142, l. 5).

“Yo *vivio* en los Estados Unidos por 1 año...” (t. 144, l. 7).

“...quiero dedicarme y estudiar mucho para que esa experiencia no *sejas* apenas grande para mi vida personal...” (t. 144, l. 12-13).

“A mi también me *encanta* las artes, espesialmente dibujar...” (t. 146, l. 15).

“A mí me *gusta* mucho las questiones ambientales que son, tambien, internacionales” (t. 148, l. 3-4).

1.1. Casos particulares: verbos *quedar* y *quedarse*

“De igual modo *me quedé* admirado con la belleza de las fachadas...” (t. 37, l. 5-6).

“...el sitio *se quedaba* en un pueblecito muy cerca de la ciudad...” (t. 53, l. 2).

“Muchas personas miran el mundo por medio de la tele y, conocen la cultura de otros países, conocen personas diferentes *se quedan* actualizados con el mundo todo...” (t. 72, l. 1-2).

“E ahora estoy acá en España para *se quedar* por los próximos 6 meses” (t. 122, l. 8-9).

2. Empleo del pronombre personal *yo*

“*Yo* estoy muy feliz que vemos la próxima semana” (t. 83, l. 2).

“*Yo* llegaré en el aeropuerto Barajas...” (t. 83, l. 5).

“*Yo* estaré cerca de la plaza Mayor así que, si no te molesta, podremos quedar debajo del reloj” (t. 100, l. 5-6).

“Si te va bien, estaré *yo* mañana en este local, esperandote” (t. 100, l. 11).

“Mi nombre és Thais, *yo* soy brasileña...” (t. 109, l. 1).

“...*yo* paré mi curso para venir a España y voy a quedarme aquí hasta febrero cuando volver al Brasil *yo* tengo más un año hasta terminar mis estudios” (t. 109, l. 3-4).

“*Yo* llegué aquí en Salamanca día veinte de septiembre...” (t. 109, l. 5).

“*Yo* estudié por muchos años el inglés...” (t. 109, l. 8).

“Por eso decidí venir a España y *yo* he elegido esta ciudad...” (t. 109, l. 9-10).

“Ahora *yo* no estoy trabajando...” (t. 109, l. 16).

“En Brasil *yo* trabajé en el banco Santander hasta junio...” (t. 109, l. 17).

“*Yo* no sé todavía cual empresa, pero tengo cinco meses para decidirme” (t. 109, l. 20-21).

“*Yo* me llamo Flávio, soy de Salvador de Bahía...” (t. 111, l. 1).

“*Yo* he llegado en España el 26 de agosto de 2008...” (t. 111, l. 3-4).

“*Yo* he escogido tres asignaturas...” (t. 111, l. 11).

“*Yo* he venido para Salamanca para estudiar por todo el año...” (t. 111, l. 21).

“En Brasil *yo* estudio publicidad en la universidad de Fortaleza, estoy en 5º semestre” (t. 121, l. 1-2).

“Mi universidad tienes convenio con la universidad de Salamanca, aquí *yo* voy estudiar bellas artes y algunas asignaturas *yo* voy aprovechar en Brasil” (t. 121, l. 3-4).

“Yo ha llegado en Salamanca en 17/08/2008, en los primeros días yo ha dormidos en lo Misol hostel” (t. 121, l. 5-6).

“En este hostel yo ha conocido dos chicos italianos...” (t. 121, l. 6).

“Yo ha vindo con una amiga de Brasil...” (t. 121, l. 7).

“...pero solamente en febrero yo voy decidir se voy quedar en España por un año” (t. 121, l. 9-10).

“Yo quiero mucho estudiar español...” (t. 121, l. 11).

“...en Brasil yo estudié 2 semestres, pero yo pienso que mi español no es bueno” (t. 121, l. 11-12).

“Yo me encanté con español desde que yo he visto una película de Almodóvar” (t. 121, l. 12-13).

“En Brasil yo trabajo como productor de televisión entonces yo quero llevar para Brasil alguna idéia de la televisión española” (t. 121, l. 14-15).

“Yo nací en 11 de enero de 1988, yo solo tengo 20 años...” (t. 121, l. 16).

“Me llamo Caio Flávio, soy brasileño y hace treze días que yo llegué aquí en Salamanca” (t. 122, l. 1-2).

“Me vim a Salamanca para estudiar en la facultad de derecho el mismo curso que yo hace en Brasil...” (t. 122, l. 2-3).

“Yo vivo aqui en un piso con mas tres chicos brasileños...” (t. 122, l. 3-4).

“Yo naci en fecha de 24 de marzo de 1983...” (t. 122, l. 6).

“En Brasil yo hace derecho en la facultad de mi ciudad...” (t. 122, l. 6-7).

“En Brasil yo trabajava con mi papa y mi hermano” (t. 122, l. 10-11).

“Yo quiero estudiar español porque és un idioma muy bonito...” (t. 122, l. 12).

“Yo pienso que és muy importante conocer un idioma como el español...” (t. 122, l. 13-14).

“Yo he estudiado muchos años...” (t. 124, l. 3).

“Yo llegué aquí dia dos de septiembre...” (t. 124, l. 8).

“Yo voy a vivir con tres brasileñas en un piso muy agradable...” (t. 124, l. 9-10).

“Aquí, yo voy a estudiar administración de empresas...” (t. 124, l. 11).

“Creo que no voy a trabajar aquí, porque quiero me dedicar a los estudios, aunque en Brasil yo tenía un trabajo” (t. 124, l. 14-15).

“Yo trabajaba en un banco...” (t. 124, l. 15-16).

“Yo me llamo Henrique, soy brasileño y yo he venido a Salamanca para estudiar en la USAL” (t. 129, l. 6-7).

“...yo necesitaré un avanzado nivel de español para acompañar las clases...” (t. 129, l. 7-8).

“Ahora yo hablo solamente español na vivienda...” (t. 129, l. 14-15).

“Yo no trabajo para dedicarme totalmente a los estudios” (t. 129, l. 21-22).

“Yo me llamo Rafaela, soy brasileña...” (t. 130, l. 1).

“Yo estoy en España desde el final de agosto..” (t. 130, l., 5).

“Yo estudié inglés por ocho años y vivi en Nueva York por 6 meses...” (t. 130, l. 7-8).

“Yo me llamo Lívia, soy brsileña y nací en el día 25/02/1988” (t. 133, l. 1).

“En Brasil, yo he estudiado español por tres cuatrimestres...” (t. 133, l. 7-8).

“En el curso de español que hice en Brasil, yo he conocido personas que también estaban preparandose para venir a España” (t. 133, l. 9-10).

“Yo soy Douglas, brasileño y estoy ahora en Salamanca...” (t. 136, l. 1).

“Yo soy natural de Belém, una ciudad de norte de Brasil” (t. 136, l. 6).

“En Brasil, yo he graduado en derecho” (t. 136, l. 9).

“...yo tengo que aprender para relacionarme con otros estudiantes o personas en general” (t. 136, l. 13-14).

“Yo me llamo Gabriela, tengo 22 años...” (t. 138, l. 1).

“Por los próximos cinco meses yo viviré con una chica francesa...” (t. 138, l. 5).

“...yo aprendo una nueva palabra, una nueva costumbre todos los días” (t. 138, l. 7-8).

“...yo empecé a tener contacto con el mundo español en el instituto brasileño de cultura hispánica...” (t. 138, l. 9-10).

“...yo hice el curso del nivel básico a avanzado” (t. 138, l. 11).

“...yo he recibido el certificado en julio de 2005” (t. 138, l. 12-13).

“Yo soy brasileño, tengo veinticinco años...” (t. 139, l. 1).

“Yo he llegado en España el mes pasado...” (t. 139, l. 2-3).

“En mi país de origen, yo estudio ciencias sociales...” (t. 139, l. 4).

“Yo he estudiado español en Brasil por dos meses...” (t. 139, l. 11).

“Mi mamá habla el español muy bien y costumbrava enseñarme cuando yo era un niño” (t. 139, l. 13-14).

“Yo no vivo con españoles y también no trabajo...” (t. 141, l. 6).

“Yo no trabajo, mis padres me han mandado un dinero mensal que tiene dado para me mantener en España/Salamanca...” (t. 142, l. 13-14).

“Yo nací en 1987 a los 17 días de enero” (t. 143, l. 7).

“Mi nombre es Rochele y yo llegué en Salamanca a un mes atras” (t. 144, l. 1).

- “Yo no vivo con español, pero vivo con una argentina...” (t. 144, l. 2-3).
- “Yo vivio en los Estados Unidos por 1 año y yo se que la mejor manera de apriender la lengua es vivindo y conviviendo con las personas...” (t. 144, l. 7-8).
- “Yo no trabajo actualmente porque yo vin para estudiar y apriender...” (t. 144, l. 11).
- “En Brasil yo estaba estudiando derecho, tenía solamente un año mas de estudios para graduarme, pero yo he decidido empezar el curso de ciencias políticas...” (t. 147, l. 7-8).
- “En mi universidad en Brasil yo estudio ciências econômicas...” (t. 148, l. 1-2).
- “Ahora en mi casa en plaza del oeste, aqui en Salamanca, yo estoy viviendo con una chica e un chico de Brasil...” (t. 148, l. 8-9).
- “En Brasil yo trabajava en el banco santander...” (t. 148, l. 12).
- “Yo vivo en un piso con mi madre y una otra chica brasileña...” (t. 151, l. 13).
- “Yo no trabajo aquí, solo estudio” (t. 152, l. 7-8).
- “En mi pais yo estudio derecho en la Universidad Federal de Bahia...” (t. 153, l. 3).
- “En este momento yo no estoy trabajando...” (t. 156, l. 6-7).
- “... pero yo no consigo vivir sin familia, mis amigos y mi novio” (t. 156, l. 11-12).
- “Yo estoy escreviendo a causa de mi interese en estudiar español en esta escuela” (t. 157, l. 1).
- “Yo he llegado en Salamanca hace poco tiempo...” (t. 157, l. 2-3).
- “Yo he venido a Salamanca a causa de mis estudios académicos. Yo soy estudiante de literatura y lingüística española en la universidad de Zúrich...” (t. 157, l. 6-7).
- “Yo he nacido en 08/mayo/1981 y agradezco desde ahora la atención que me ha dado y por la posibilidad de estar aqui” (t. 159, l. 9-10).

3. Empleo de los pronombres personales: los sujetos coordinados

- “Yo y los niños estamos bien pero como te darás cuenta...” (t. 05, l. 2).
- “Esta carta es para comunicarle que yo y mi familia...” (t. 07, l. 2).
- “Yo y mis compañeros...” (t. 34, l. 2).
- “En este periodo yo y mios colegas de clase fuimos a la ciudad de João Pessoa...” (t. 35, l. 1).
- “El año pasado yo y mi hermano hicimos un viaje a una pequeña ciudad...” (t. 36, l. 1).
- “...yo y mis hermanas nadábamos en él todos los días hasta que nos quedabamos sin aire” (t. 49, l. 7-8).
- “...pero ahora quedamos solo yo y la brasileña” (t. 126, l. 3).

4. Verbos con irregularidades en la raíz

“...teníamos horarios rígidos para despertarnos y *acuestarnos* y la adaptación al clima fue lo mas difícil para mí...” (t. 24, l. 6-7).

“Si pudiera *vuelvería* el prójimo año, pero en verano, pues seguramente estaría más a gusto” (t. 24, l. 13-14).

“Todo este lio nos *servió* de lección...” (t. 32, l. 12).

“Cuando llegamos, *empiezo* una lluvia muy grande...” (t. 34, l. 6).

“*Venimos* del gran centro brasileño para cá, un sitio tan pequeño y tan agradable” (t. 41, l. 5-6).

“...y luego a pos el almuerzo *vuelvemos* para casa” (t. 42, l. 6-7).

“...yo y mi hermano que no se callaba porque mi papá no *quizo* colocar el juego de damas...” (t. 44, l. 8-9).

“La musica y los artistas en la calle, *contribuen* para su belleza” (t. 54, l. 3-4).

“...a partir de una e media de la tarde tendríamos que *volver* a la habitación del hotel para huir de los efectos del sol” (t. 54, l. 10-11).

“Y solo *vuelvíamos* a salir después de las 8h de la tarde” (t. 54, l. 11-12).

“A veces la tele, también *impede* que el niño haga sus tareas de casa...” (t. 62, l. 9).

“...la tele es compuesta su mayor parte de cosas buenas y positivas que por veces mejora y *acrescenta* la vida de nuestro pueblo” (t. 69, l. 8-9).

“...se *conta* los programas que tiene un contenido interesante, que despierte nuestra atención” (t. 70, l. 2-3).

“Hay una programación muy focada en telenovelas y en programas de auditorio que en verdad no *contribuen*...” (t. 71, l. 2-3).

“...porque los vuelos internacionales que salen de Rio de Janeiro *solen* tener un pequeño retraso...” (t. 73, l. 4-5).

“Estoy muy curiosa con ganas de aprender todo sobre la cultura española, *empiezando* por el idioma” (t. 73, l. 10-11).

“Para que me *reconoscais* voy describir mi aspecto físico...” (t. 76, l. 7).

“Después pica 3 (tres) ajos, pon sal y perejil y *mescla* con el pollo cortado...” (t. 90, l. 2).

“*Encenda* el fogón” (t. 91, l. 4).

“Después corte la cebolla y *mexcla* con aceite en un sartén” (t. 92, l. 4-5).

- “Consejos: *Revolvélo* de tiempo en tiempo...” (t. 95, l. 18).
- “...y *mescles* bien hasta hervir” (t. 96, l. 11).
- “Puedes servilo *mesclado* con papas fritas...” (t. 97, l. 10).
- “...allí *encuentrarás* a mí” (t. 104, l. 8).
- “*Espiero* asiosamente por una respuesta positiva...” (t. 110, l. 17).
- “...por eso les rogo urgencia en que la *encontrem* pues mañana por la mañana voy a Salamanca...” (t. 115, l. 6-7).
- “Ahora, quiero concluir el máster para *volver* al Brasil” (t.119, l. 18-19).
- “Soy licenciado en fisioterapia y actualmente *encontrome* como profesor de la asignatura neurofisioterapia...” (t. 120, l. 3-4).
- “En Brasil yo trabajo como productor de televisión entonces yo *quero* llevar para Brasil alguna idéia de la televisión española” (t. 121, l. 14-15).
- “No estoy trabajando pero me gustaria mucho *empiezar* a trabajar” (t. 123, l. 10).
- “*Elejí* el español porque es una lengua hablada en muchos países...” (t. 124, l. 4-5).
- “...pero me gustaron mucho las asignaturas que *elejí* y los profesores” (t. 124, l. 13-14).
- “Es una lengua difícil y con mutchas reglas que hacen con que nosotros nos *esfuerzamos* más que inglés, por ejemplo” (t. 126, l. 15-16).
- “Es uno trabajo que *envolve* graficos, fotos y ventas” (t. 126, l. 19-20).
- “Así que *entendo* que para conseguir hacer un buen curso, aumentar los conocimientos, la cultura y la experiencia, necesitamos aprender...” (t. 128, l. 12-13).
- “Además yo llegue en España un mes antes de las clases *empiezaren*...” (t. 129, l. 12-13).
- “...pero este es más difícil que nosotros brasileños *piensamos*” (t. 129, l. 13-14).
- “Me gustaria estudiar español porque mismo que ya *compriendo* bien...” (t. 132, l. 12).
- “Asi nosotros nos quedamos amigos y *eligimos* venir juntos...” (t. 133, l. 10-11).
- “Antonio es un chico muy amable y cúando *poede*, ayudame con el idioma castellano” (t. 136, l. 4-5).
- “A mi siempre me gusto mucho la lengua española. En el año de 2002, yo *empezé* a tener contacto...” (t. 138, l. 9-10).
- “Espero ser acepto en la escuela y *empiezar* los estudios luego” (t. 139, l. 21).
- “...en el curso de psicología que ya *empezé* en la universidad federal de Bahia...” (t. 141, l. 3-4).
- “...al mismo tiempo que *realizé* proyectos científicos y también el curso de idiomas español...” (t. 141, l. 4-5).

- “Hoy las empresas españolas *invertien* mucho en nuestro país...” (t. 143, l. 14).
- “Voy vivir en Salamanca por 6 meses y ja *realize* uno curso de español...” (t. 144, l. 5).
- “...yo se que la mejor manera de *apriender* la lengua es vivindo y conviviendo con las personas...” (t. 144, l. 7-8).
- “...no trabajo actualmente porque yo vin para estudiar y *apriender*...” (t. 144, l. 11).
- “...seis meses no es mucho tiempo para *apriender* todo...” (t. 144, l. 12).
- “Ahora soy solamente una estudiante y vine a España sólo para estudiar, pero hay que se *piensar* en el futuro, por eso estoy aqui” (t. 155, l. 5-6).

5. Errores en los tiempos verbales

5.1. Pretérito imperfecto (indicativo/subjuntivo)

- “El conductor de nuestro autobús no quiso oír los consejos de las personas que *vivian* cerca...” (t. 32, l. 8-9).
- “Las personas, muy aburridas, salían de sus coches y *hablavan* muchas palabrotas” (t. 32, l. 11-12).
- “Yo estaba muy ancioso, pués no *conocias* la ciudad de Natal...” (t. 34, l. 4).
- “...que el coche no *tenia* como salir del lugar...” (t. 34, l. 6-7)
- “...donde *estava*, porque había mucho agua en las calles” (t. 34, l. 7).
- “...no *tenia* como los atletas llegar en la hora firmada” (t. 34, l. 8-9).
- “...mientras *conociamos* estos monomientos...” (t. 35, l. 3).
- “En esta ciudad nosotros encontramos viejos amigos que no *viamos* mucho tiempo” (t. 36, l. 2-3).
- “Por este motivo es que *hacia* mucho tiempo...” (t. 41, l. 8-9).
- “...*llobía* torrencialmente y yo cada vez más inquieta...” (t. 44, l. 2).
- “...*estabamos* todos mi papá, mi mamá, yo y mi hermano...” (t. 44, l. 8).
- “...no *solia* ver tantos predios altos” (t. 47, l. 6).
- “...y *hacia* mucho tiempo que no venia ella” (t. 48, l. 4).
- “...todos *estabamos* admirados con la grandiosa belleza” (t. 49, l. 3-4).
- “...hasta que nos *quedabamos* sin aire” (t. 49, l. 8).
- “Allí *estabamos* fuera del mundo real” (t. 49, l. 13).
- “Pero *hacia* tanto, más tanto calor...” (t. 54, l. 10).
- “Yo gustaria que en la tele *traese* contenidos informativo” (t. 58, l. 7).

- “Aquí te dejo la receta que me *habias* pedido” (t. 98, l. 2).
- “*Tenia* toda mi ropa...” (t. 115, l. 3).
- “...pero por suerte llevaría mi abrigo en la mano que *estavamos* en pleno invierno” (t. 115, l. 4-5).
- “En la otra que se quedó conmigo solamente *tenia* mis zapatos...” (t. 115, l. 5-6).
- “...*tenia* restricciones de moverme en el aeropuerto...” (t. 115, l. 11).
- “*Vivia* en Rio de Janeiro la ciudad maravillosa” (t. 116, l. 1-2).
- “Cuando llegué en Salamanca no *conocia* nadie...” (t. 116, l. 4).
- “...porque no *sabia* hablar...” (t. 116, l. 6).
- “Pero, *tenia* que buscar trabajo...” (t. 116, l. 8).
- “En mi ciudad, en Brasil, hice una graduación en logopedia por cuatro años y *estudiava* español por dos años” (t. 118, l. 11-12).
- “Me formé en periodismo y *trabajava* en Brasilia...” (t. 119, l. 13).
- “...pero *tenia* muchas ganas de estudiar en la Europa” (t. 119, l. 14-15).
- “En Brasil yo *trabajava* con mi papa y mi hermano” (t. 122, l. 10-11).
- “Antes *vivian* con nosotros una italiana y una alemana, pero ahora quedamos solo yo y la brasileña” (t. 126, l. 2-3).
- “En cuatrimestre pasado *vivia* con dos españoles...” (t. 132, l. 4).
- “...mientras *hacia* mi curso de derecho...” (t. 133, l. 8).
- ”Mi mamá habla el español muy bien y *costumbrava* enseñarme cuando yo era un niño” (t. 139, l. 13-14).
- “Aún no trabajo en Salamanca, pero en Brasil *trabajava* en una empresa de informática...” (t. 146, l. 7-8).
- “En Brasil yo *trabajava* en el banco santander...” (t. 148, l. 12).
- “...por esto *tenia* contato con muchos realatorios en español...” (t. 148, l. 12-13).
- “...yo *necesitava* tambien en los periódicos como el país y los periódicos latinoamericanos” (t. 148, l. 13-14).
- “Hace cinco meses que he llegado a Salamanca, pero antes *tenia vivido* un año...” (t. 150, l. 5).
- “...pero no he terminado el curso que *hacia* en otra escuela” (t. 159, l. 3).

5.2. Pretérito perfecto simple

- “Personalmente *fué* un congreso muy positivo y rico por todo esto...” (t. 03, l. 13)

“...pero con el desarrollo del curso me *dí* cuenta que era mucho más: diversión, amistad, cultura, etc.” (t. 06, l. 2-3).

“...*él peoró*, entonces nos marchamos otra vez a su casa” (t. 10, l. 3-4).

“...pues *aprendi* muchas expresiones” (t. 21, l. 12-13).

“Aunque me objetivo era solo perfeccionar mi español, también *cresci* como persona...” (t. 24, l. 4-5).

“El viaje *foi* muy divertida y llena de aventuras” (t. 32, l. 1-2).

“*Conocemos* muchas playas, sitios históricos y también la cultura baiana” (t. 32, l. 2-3).

“...*foi* muy divertido y no paramos de reír un sólo instante” (t. 32, l. 13)

“El año pasado *estube* de vacaciones en João Pessoa...” (t. 37, l. 1).

“*Conoci* todos los sitios de aquel ciudad...” (t. 37, l. 8).

“...salimos a pasear por la ciudad y, *conocemos* muchos puntos turisticos” (t. 39, l. 1-2).

“...y luego a pos el almuerzo *vuelvemos* para casa” (t. 42, l. 6-7).

“*Conocemos* varios lugares bellísimos como la ópera de arame...” (t. 43, l. 5-6).

“De todos los lugares que *conocemos* el que más me encantó fue el parque Tanguá...” (t. 43, l. 12-13).

“...mi papá no *quizo* colocar el juego de damas...” (t. 44, l. 9).

“...fue ahí que no *vió* que el asfalto estaba roto...” (t. 44, l. 9-10).

“Cuando *engresé* en la universidad en el año de 2005...” (t. 45, l. 1).

“*Conocemos* varios puntos turisticos, fuimos a las fiestas, *conocemos* muchas personas...” (t. 45, l. 3-4).

“En este castilo de allá *aprendemos* varias cosas sobre la historia...” (t. 45, l. 7).

“Hicimos un paseo de cavallos por la ciudad y *conocemos* sítios muy bonitos...” (t. 54, l. 5).

“Por eso nos *dió* la oportunidad de conocer...” (t. 55, l. 9).

“La tele *assistimos* del tudo lo poco...” (t. 66, l. 1)

“*Ví* en esa maestria una gran oportunidad de mejorar mi vida profisional...” (t. 113, l. 4).

“...pues *tube* una suerte grande!” (t. 116, l. 8).

“...e *tube* que volver al Brasil”. (t. 116, l. 11-12)

“*Estube* 3 meses el que fue bueno para me quedar con mi familia y amigos” (t. 116, l. 12).

“*Llegue* de nuevo a Salamanca este año...” (t. 116, l. 13).

“Ahora, vine a Salamanca porque siempre *foi* un deseo hablar bien español...” (t. 118, l.

12-13).

“Sobre mi puedo decir que *naci* en 14 de julio de 1981...” (t. 119, l. 12).

“Cuando *ví* el máster en corrupción...” (t. 119, l. 15).

“...me *inscreví* en la universidad de Salamanca. Fui acepta y cá estoy yo” (t. 119, l. 15-16).

“...y ellos me *apresentaron* una chica de Hungría” (t. 121, l. 6-7).

“Me *vim* a Salamanca para estudiar en la facultad de derecho...” (t. 122, l. 2).

“Yo *naci* en fecha de 24 de marzo de 1983...” (t. 122, l. 6).

“...también *vivi* uno año en los estados Unidos de 2003 hasta 2004” (t. 122, l. 7-8).

“Hasta ahora yo no *conoci* nadie españois...” (t. 123, l. 4).

“Yo *beni* para Salamanca con más 3 amigas brasileñas...” (t. 123, l. 6).

“...estoy viviendo con ellas porque no *consigui*...” (t. 123, l. 6-7).

“*Tuvemos* mucha suerte de encontrarnos dos habitaciones individuales...” (t. 125, l. 3-4).

“*Hicemos* un contrato de 6 meses y marchamos para el centro histórico...” (t. 125, l. 6).

“...pues *vení* estudiar solo un cuatrimestre, como he dicho” (t. 133, l. 7).

“...ya que *naci* en la fecha de 06/05/1984, *conclui* la graduación de periodismo en Brasil...” (t. 134, l. 7-8).

“*Veni* a Salamanca para hacer assignaturas de mi carrera...” (t. 140, l. 2).

“...al mismo tiempo que *realizé* proyectos científicos y también el curso de idiomas español” (t. 141, l. 4-5).

“Soy brasileña y a priori *vení* a Salamanca de vacaciones...” (t. 142, l. 1-2).

“Yo no trabajo actualmente porque yo *vin* para estudiar...” (t. 144, l. 11).

“Sempre *fuí* un bueno alumno” (t. 146, l. 15-16).

“...y *fuí* lo presidente de la junior empresa de mi curso en la universidad” (t. 146, l. 16-17).

“Yo *vení* a Salamanca para estudiar ciencias políticas...” (t. 147, l. 3).

“*Venimos* para Salamanca dos días después de mi fiesta de cumpleaños...” (t. 149, l. 5).

“Me llamo Daniel y soy de Brasil y *nasci* en el día 06 de enero...” (t. 153, l. 2).

“...mejorar mucho el idioma que *aprendi* quando viví en Barcelona hace 10 años...” (t. 153, l. 7).

“Tengo 23 años y *nasci* en deseciente de abril de mil novecientos...” (t. 154, l. 7).

“*Nasci* el quince de julio de 1987” (t. 155, l. 16).

“Tengo veintinueve años, *nací* en el día cuatro de abril de mil novecientos y ochenta e siete” (t. 156, l. 4-5).

“...*nasci* en 30 de noviembre de 1970...” (t. 157, l. 12).

“Me llamo Ana Carolina, tengo veinticuatro años y *naci* en el día veinticuatro de febrero” (t. 158, l. 1-2).

5.3. Confusión entre el pretérito imperfecto (de subjuntivo e indicativo) y el pretérito perfecto simple

“...pero mis amigos se *quedaban* tranquilos” (t. 34, l. 5).

“...jóvenes delinquentes que *pintarrajearan* los predios...” (t. 37, l. 11).

“Me gustó mucho ese empleo y me gustaron más todavía las personas que *trabajaram* con migo...” (t. 109, l. 18-19).

“...y mis clases *empezaran* en lo 15 de septiembre” (t. 151, l. 8).

5.4. Pretérito perfecto compuesto

“*Há sido* una experiencia impresionante tanto personal...” (t. 18, l. 9-10).

“Siento por las molestias, pero mi padre *há empeorado* muchísimo...” (t. 23, l. 10).

“La televisión *tiene sido* o gran responsable pela divulgación de todo lo que paso el mundo” (t. 57, l. 1-2).

“*Tengo hablado* poco español desde que he llegado...” (t. 119, l. 8).

“Yo no trabajo, mis padres me han mandado un dinero mensal que *tiene dado* para me mantener en España/Salamanca...” (t. 142, l. 13-14).

“He estudiado español, pero poco tiempo y en Brasil, lo que *hay ayudado* un poco en el master que hice...” (t. 150, l. 9-10).

5.5. Confusión entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito simple

“En enero de 2008 yo *he hecho* una viaje para la ciudad de São Paulo...” (t. 33, l. 1).

“Hasta hoy nunca me *olvidé* del viaje que ha hecho un cambio en toda mi vida” (t. 36, l. 11-12)

“Hasta ahora yo no *conoci* nadie español...” (t. 123, l. 4).

5.6. Futuro de los verbos

“Esta carta es para comunicarle que yo y mi familia *vamos nos ausentar* de la ciudad por tres días” (t. 07, l. 2-3).

“...creo que no *va se quedá* solo en mi pensamiento pero en todos mis amigos también” (t. 42, l. 8).

“Que ocurre es que tenemos que elegir que *vamos ver*, principalmente se tenemos hijos” (t. 57, l. 2-3)

“...y de lo que nuestros ojos *iran* mirar” (t. 63, l. 10).

“Los canales de televisión no están muy preocupados en pasar a los telespectadores, contenidos satisfactorio que *venga traer* resultados significantes...” (t. 70, l. 4-5).

“Para mi es una situación nueva, es la primera vez que *voy hacer* un intercambio...” (t. 76, l. 3).

“Para que me reconoscais *voy describir* mi aspecto físico...” (t. 76, l. 7).

“Además *voy estar* vestida con un abrigo rojo y pantalones negros” (t. 76, l. 8-9).

“Creio que no *terais* problema para reconocermé” (t. 76, l. 9).

“...por tanto, *deveré* llegar Madrid el 21 a las 8...” (t. 79, l. 3-4).

“En primer lugar, os agradezco por *ir recoger* al aeropuerto” (t. 80, l. 2).

“...como *voy estar* vestido el día que llegué...” (t. 81, l. 3).

“Además *podemos* intercambiar muchas experiencias ya que vengo de una cultura un poco diferente de vosotros” (t. 81, l. 14-15).

“...con estos datos podrán saber donde *voy estar*” (t. 82, l. 3).

“...llevo un tatuaje en mi espalda que podrán mirar pués *voy estar* de camiseta” (t. 82, l. 5).

“*Voy estar* de pantalón de vaquero, camiseta gris y sapatillas y una bolsa negra” (t. 82, l. 5-6).

“Pienso que *voy pasar* muy bien” (t. 83, l. 3-4).

“Pienso que vosotros no *tendráis* problemas en identificarme” (t. 83, l. 7).

“Para que sea mejor mi *reconocereis*...” (t. 85, l. 5).

“En una sartene, tú *vas preparar* un salsa” (t. 87, l. 6).

“Luego él *vas estar* con un color más amarillo” (t. 87, l. 10).

“Y para compartir, prefiero compartir el piso con españoles ya que el curso *voy hacer* es de español” (t. 101, l. 7-8).

- “Para empezar propongo que *vayamos ver* la catedral...” (t. 102, l. 7).
- “...después *vamos cenar* y por fin saldremos de Madrid” (t. 102, l. 8-9).
- “Estoy convencida que *vamos pasar* muy bien” (t. 102, l. 10).
- “No puedo creer que *vamos quedar* para charlar un poco” (t. 104, l. 2).
- “...porque para mi investigación *tendre* que hablar y escribir como los españoles...” (t. 117, l. 10-11).
- “Estoy contenta porque *poderé* aprender mucho con ellas” (t. 119, l. 10-11).
- “...aquí yo voy estudiar bellas artes y algunas asignaturas yo *voy aprovechar* en Brasil” (t. 121, l. 3-4).
- “...pero solamente en febrero yo *voy decidir* se *voy quedar* en España por un año” (t. 121, l. 9-10).
- “Por lo tanto, creo que estudiar español es fundamental, porque en el curso *podrei* aprender a hablar...” (t. 123, l. 10-11).
- “...provavelmente *conocerei* más personas de otras nacionalidades (t. 123, l. 13).
- “Como *llevarei* en España solo 6 meses, y por lo tanto no mucho tiempo, atento aprovechar...” (t. 123, l. 13-14).
- “...los que creo *seran* muy importantes para mi futuro en Brasil...” (t. 123, l. 15-16).
- “...és una experiencia singular y tengo una oportunidad de oro y *voy aprovecharla*” (t. 126, l. 9-10).
- “Además, tener un diploma de una escuela reconocida como esta, no *va hacerme* ningun malo” (t. 127, l. 11-12).
- “...no imagino que *va hacer* un problema para obtener un empleo decente en Salamanca” (t. 127, l. 16-17).
- “Hoy las empresas españolas invierten mucho en nostro país y creo que luego *van valorar* más las personas que también hablan español” (t. 143, l. 14-15).
- “En España no estoy ni *voy trabajar*, pues tengo que me dedicar cien por cien a los estudios” (t. 143, l. 16-17).
- “*Voy vivir* en Salamanca por 6 meses y ja realice uno curso de español por un año en Brasil” (t. 144, l. 5-6).
- “Me gustaria estudiar español en la escuela oficio de idiomas ya que *voy vivir* en esta ciudad...” (t. 147, l. 1-2).
- “Me *voy quedar* en España hasta siete de febrero...” (t. 149, l. 6-7).
- “*Voy vivir* en Salamanca hasta siete de febrero” (t. 152, l. 3-4).
- “Pienso que el curso de español *va me ayudar* a practicar la lengua...” (t. 155, l. 8).

“...voy estudiar bellas artes en la universidad y español en la escuela de idiomas” (t. 156, l. 2).

“Voy quedar aquí hasta febrero” (t. 156, l. 2-3).

6. Empleo de los verbos *haber* y *tener*

“Como nos marchamos inmediatamente no hay [refiriéndose a 1ª pers. pl.] tiempo de ir al banco a sacar dinero pero no te preocupes pues el viernes que viene te pagaremos...” (t. 20, l. 5-6).

“Además, nunca *había* conocido personas tan simpáticas como las de allá...” (t. 31, l. 10-11).

“Me gusta la política y las relaciones internacionales y las lenguas” (t. 134, l. 8-9).

“Sin embargo, *tiene* algo que no me gustó...” (t. 35, l. 5-6).

“Me encantó mirar el interior de la iglesia central, donde *habían* muchísimas esculturas en madera con detalles en oro” (t. 38, l. 4-5).

“Como *tiene* mucha gente viviendo allí y muchos coches circulando por las calles...” (t. 41, l. 1-2).

“...por la noche salimos por el centro de la ciudad que *tenía* un fiesta, nos divertimos mucho” (t. 42, l. 4-5).

“Pienso que no me olvidaré jamás de este viaje, pues tengo muchos buenos recuerdos, aunque este viaje *tenga sido* pequeña” (t. 51, l. 8-9).

“La televisión *tiene sido* o gran responsable pela divulgación de todo lo que paso el mundo” (t. 57, l. 1-2).

“Para él adolescente *tien* programas del música...” (t. 66, l. 6).

“Estoy muy contenta que *tengais aceptados* recibirme en sus casas por dos meses” (t. 76, l. 2).

“Creio que no *terais* problema para reconocerme” (t. 76, l. 9).

“Como les *habia* comentado antes, en correo, anterior, el vuelo llegará al aeropuerto de Barajas...” (t. 84, l. 2-3).

“Aquí te dejo la receta que me *habias* pedido” (t. 98, l. 2).

“Bueno, espero *ter aclarado* bien más razones por las cuales quiero estudiar español...” (t. 107, l. 12-13).

“*Tenia* toda mi ropa; los pantalones, las camisas, algunas chaquetas, o sea, todas mis

prendas...” (t 115, l. 3-4).

“...porque para mi investigación *tendre* que hablar y escribir como los españoles...” (t. 117, l. 10-11).

“...yá que estoy en Salamanca, deseo *ter* clases en la Escuela Oficial de Idiomas de la ciudad” (t. 119, l. 6-7).

“*Tengo hablado* poco español desde que he llegado...” (t. 119, l. 8).

“La ocupación era muy buena y interesante, pero *tenia* muchas ganas de estudiar en la Europa...” (t. 119, l. 14-15).

“Las clases empezaron el lunes, así todavía no he *tido* muchas clases...” (t. 124, l. 13).

“Profesor Miguel es director del instituto de Iberoamérica y conoces mi ex-jefe de Brasil por *teren* trabajado juntos...” (t. 125, l. 13-14).

“Por eso, *tenho* mucho interés en hacer clases diarias de español en la escuela oficial de idiomas...” (t. 125, l. 21-22).

“...pero aún así quiero trabajar en Salamanca para que pueda viajar encunto mis classes *tengan terminado*” (t. 140, l. 13-14).

“Yo no trabajo, mis padres me han mandado un dinero mensal que *tiene dado* para me mantener en España/Salamanca...” (t. 142, l. 13-14).

“En Brasil yo trabajava en el banco santander por esto *tenia* contato con muchos relatorios en español...” (t. 148, l. 12-13).

“Hace cinco meses que he llegado a Salamanca, pero antes *tenia vivido* un año...” (t. 150, l. 5).

7. Empleo del verbo *gustar*

“Me *has gustado* mucho las distintas actividades...” (t. 18, l. 3).

“Pero a mi no *me gusta* cuando llovía mucho porque me quedaba triste y melancólica a pesar de mi niñez” (t. 44, l. 5-6).

“*Yo gustaria* que en la tele traese contenidos informativo” (t. 58, l. 7).

“*Me gusta* muchísimo los periódicos y las novelas...” (t. 63, l. 3).

“...no respetando las personas que tiene carácter, que *no gustan de* ese tipo de porquería...” (t. 63, l. 6-7).

“...me *gustaria* iscribirme en la Escuela Oficial para comprender, hablar y escribir mejor en español” (t. 110, l. 3-4).

“Yo he escogido tres asignaturas y creo que *he gustado* mucho *de* las asignaturas que he

escogido” (t. 111, l. 11-12).

“...por eso me *gustaria* estudiar y mejorar mi español...” (t. 113, l. 6-7).

“Por eso confío en la escuela y me *gustaria* estudiar aquí también (t. 113, l. 15-16).

“No estoy trabajando pero me *gustaria* mucho empezar a trabajar...” (t. 123, l. 9).

“Me *gustaria de* conocer todas ciudades de España...” (t. 126, l. 7-8).

“Me *gustaria* estudiar español en la escuela Oficial de Idiomas...” (t. 127, l. 10).

“...que es algo que me *gustaria* muchísimo (en especial porque el periodismo que se hace en España o en Argentina es muy distinto de nuestro, en Brasil)” (t. 130, l. 14-15).

“Me *gustaria* estudiar español porque mismo que ya comprendo bien...” (t. 132, l. 12).

“Como he dicho, no vivo con españoles y por ello a mi me *gutaria* mucho estudiar...” (t. 133, l. 13).

“Por eso me *gustaria* mucho ser una de las alumnas del curso de español...” (t. 137, l. 13).

“A mi siempre me *gusto* mucho la lengua española” (t. 138, l. 9).

“Yo *gustaría de* estudiar español, y estoy aquí por eso...” (t. 143, l. 13).

“A mí me *gusta* mucho las cuestiones ambientales que son, también, internacionales” (t. 148, l. 3-4).

“...nos *gustaria* mucho que los nuevos integrantes de la casa sean espanoblantes” (t. 148, l. 10-11).

“Me *gustaria* hacer parte e poder intreragir con esto mundo gigante de espanohablantes” (t. 148, l. 16-17).

“A mi me *gustaria* mucho estudiar en la escuela oficial de idiomas...” (t. 149, l. 14-15).

“...a mi me *gustaria* estudiar más, principalmente el español...” (t. 152, l. 6-7)

“Me *gustaria* aprender más la gramática...” (t. 155, l. 11-12).

“Me *gustaria* saber de las posibilidades y los requisitos...” (t. 157, l. 11).

8. Régimen verbal

“Además, conocí (a) muchas personas encantadoras e hice bastantes amistades” (t. 31, l. 4-5).

“En enero de 2008 yo he hecho una viaje para (a) la ciudad de São Paulo, pues allá vivi muitos amigos mio y también parte de mi familia” (t. 33, l. 1-2).

“A noche salimos para (a) cenar (a) en un restaurante muy agradable...” (t. 39, l. 3).

“...nosotros fuimos para (a) una ciudad litoranea que no se queda muy lejos...” (t. 42, l.

2).

“Conocemos varios puntos turisticos, fuimos a las fiestas, conocemos (a) muchas personas...” (t. 45, l. 3-4).

“La llegada en (a) Paris ya fue perfecta” (t. 52, l. 6).

“...y programas sino ninguna cultura que no contribuí para (a) nuestro crecimiento” (t. 57, l. 5-6).

“...este tipo de programa que no contribuye (a) con nada de importante para nosotros...” (t. 67, l. 8).

“...*conocen personas* diferentes se quedan actualizados con el mundo todo...” (t. 72, l. 2).

“Estoy muy contenta con el viaje y con ganas de llegar y conocer (a) ustedes” (t. 77, l. 9).

“El vuelo en que iré sale a las 8 de la noche de Brasil y llegaré en (a) Madrid a las 10 de la mañana...” (t. 81, l. 7-8).

“Estoy llegando en (a) Madrid en el día 10 de junio...” (t. 85, l. 2).

“Mira, aquí están todos las instrucciones que necesitas para cuidar de (a) mi perro” (t. 105, l. 2).

“No es necesario *bañar el perro*, pero yo lo he bañado antes de salir” (t. 105, l. 4-5).

“Yo ha llegado en (a) Salamanca en 17/08/2008...” (t. 121, l. 5).

“Llegué en (a) Salamanca el 9 de septiembre...” (t. 125, l. 1-2).

“Llegue en (a) Salamanca hace poco más de una semana” (t. 127, l. 5).

“Además yo llegue en (a) España un mes antes de las clases empiezen...” (t. 129, l. 12-13).

"Llegué en (a) Salamanca hace más de 6 meses" (t. 132, l. 1).

"...he llegado en (a) Salamanca este més de septiembre..." (t. 134, l. 11-12).

"Informo que llegué en (a) Salamanca en enero dese año..." (t. 136, l. 7).

"Yo he llegado en (a) España el mes pasado, pero salí de viaje a Europa y volví en (omisión) la semana que pasó" (t. 139, l. 2-3).

“Mi nombre es Rochele y yo llegué en (a) Salamanca a un mes atras” (t. 144, l. 1).

“Yo he llegado en (a) Salamanca hace poco tiempo...” (t. 157, l. 2-3).

“Llegué en (a) Salamanca hace tres semanas...” (t. 158, l. 4).

“He llegado en (a) Salamanca dia 02 de septiembre para estudiar en la universidad de Salamanca...” (t. 160, l. 4-5).

9. Formas impersonales de los verbos: el gerundio

“Los días siguientes el programa del curso siguió tal y cómo se había planteado, *cumplindo* todos los requisitos...” (t. 09, l. 4-5).

“...lo mejor fue poder practicar con españoles lo que estaba *aprendendo* em las clases” (t. 15, l. 3-4).

“En el otro pasamos la mañana *dormiendo*...” (t. 42, l. 6).

“Para que sea mejor mi reconocereis, estaré *vestindo* pantalones...” (t. 85, l. 5)

“...y voy a continuar mi curso, *hacendo* asignaturas de administración de empresas e economía” (t.109, l. 10-11).

“Estoy *compartindo* un piso de 5 habitaciones con 4 brasileños...” (t. 111, 14-15).

“Todo que sé, he aprendido sola, *leendo* mucho” (t. 116, l. 19).

“En esto cuatrimestre mi prioridad es continuar mis estudios en la Universidad de Salamanca, *hacendo* algunas clases...” (t. 123, l. 1-2).

“Tengo 22 años, naci en 06/08/1986, y ahora solamente sigo *hacendo* classes en USAL” (t. 123, l. 9-10).

“Ahora estoy *vivindo* con dos chicas que tambien son de Brasil...” (t. 130, l. 6).

“Actualmente no *estoy a trabajar* y no sé si seria una buena idea...” (t. 130, l. 20).

“Mismo hablando portugués con ellas, estoy *aprendendo* español en la calle...” (t. 134, l. 12-13).

“Estudiar idiomas me encanta, por eso ya he estudiado también inglés y quiero seguir *aprendendo*” (t. 135, l. 13-14).

“Ahora que estoy *vivindo* por acá creo que no me voy a trabajar para que pueda dedicarme a los estudios” (t. 139, l. 5-6).

“Estaré *hacendo* dos asignaturas de antropología en el instituto de geografía y historia...” (t. 139, l. 8-9).

“...ya que no estoy *vivindo* con españoles aqui en Salamanca...” (t. 139, l. 19).

“En Salamanca estoy *vivindo* con más tres chicos” (t. 143, l. 5).

“Yo vivio en los Estados Unidos por 1 año y yo se que la mejor manera de apriender la lengua es *vivindo* y conviviendo con las personas...” (t. 144, l. 7-8).

“Estoy *vivindo* en Salamanca hace un mes, voy estudiar bellas artes en la universidad...” (t. 156, l. 1-2).

“Yo estoy *escreviendo* a causa de mi interese en estudiar español en esta escuela” (t. 157, l. 1).

“Estoy *vivindo* con más 3 brasileños y por esto creo que seja muy importante...” (t. 160, l. 5-6).

10. Uso de los clíticos y las formas no personales

“...vamos *nos ausentar* de la ciudad por tres días” (t. 07, l. 2-3).

“Llegando nosotros fuimos *nos bañar* en el mar...” (t. 42, l. 3).

“...pues nosotros nos divertimos mucho creo que no *va se quedá* solo en mi pensamiento...” (t. 42, l. 7-8).

“...y *tornam-se* muy violentos...” (t. 61, l. 6).

“Aprovecho para *les comentar* que estoy muy contenta...” (t. 81, l. 12).

“...los españoís *han se mostrado* muy amables” (t. 109, l. 6-7).

“La señora esta, *ha me dado* tambien mi contrato de trabajo...” (t. 116, l. 11).

“Estube 3 meses el que fue bueno para *me quedar* con mi familia y amigos” (t. 116, l. 12).

“Hasta ahora *he me dedicado* solamente a estudiar el castellano y convivir con españoles...” (t 117, l. 2-3).

“Soy licenciado en fisioterapia y actualmente *encontrome* como profesor de la asignatura neurofisioterapia...” (t. 120, l. 3-4).

“E ahora estoy acá en España para *se quedar* por los próximos 6 meses” (t. 122, l. 8-9).

“...porque quiero me dedicar a los estudios...” (t. 125, l. 15).

"Por eso me encantaria *me apontar* en un curso de español para hablar mejor" (t. 136, l. 16-17).

“Español mi encanta y ahora quiero *mi dedicar* a eso con todo que pueda” (t. 144, l. 9-10).

“...entonces tenemos que *nos comunicar*” (t. 145, l. 8).

"Pienso que el curso de español va *me ayudar* a practicar la lengua..." (t. 155, l. 8).

11. Uso de los marcadores discursivos

11.1. Operador de refuerzo argumentativo *en verdad*

Es necesario para mi estudiar español, escribir perfectamente para que yo pueda ingresar en la universidad y tenga la oportunidad de aprender todo que

necesito para mi carrera. Ahora estoy solamente estudiando en casa, por eso me gustaria mucho que usted aceptase la solicitud que estoy enviando.

En verdad tengo muchas ganas de estudiar español y muchas otras lenguas, como alemán, italiano y frances, pues tengo que hablar muchas lenguas para poder trabajar como consultora política para la unión europea, que es el mi objetivo. Agradezco su atención. (t. 147, l. 10-17).

11.2. Estructuradores de la información

11.2.1. Comentador *delante de eso* (dicho esto)

La televisión ejerce papel de fundamental importancia en la vida de todas las personas, principalmente en la de los niños, pues ellos pasan practicamente la mitad de su tiempo en frente a ella, alimentando su imaginario infantil con todo tipo de fantasía.

Delante de eso, percibimos que la programación transmitida por ese medio de comunicación acaba tornándose un punto de referencia en la organización del hogar, es decir, la televisión manipula directamente la opinión de todos, y los niños son sus principales víctimas (t. 65, l. 4-7).

11.2.2. Ordenador temporal *por fin*

Os confirmo que llegaré a las 11 de la mañana en el aeropuerto de Barajas (Madrid). Y para que no os confundáis y para que me reconozcan, os digo la ropa que estaré utilizando: pantalones blancos, zapatos rojos y blusa roja también. Os comento sobre mi aspecto físico: soy baja, morena, de pelos largos y negros.

Por fin, os doy mi número de teléfono de Brasil, que llevaré conmigo: 055 71 666666 (t. 80, l. 5-10).

Se notas que vá a pegar en el fondo del cazo, pongas un poco más del agua, pero lo hagas poco a poco. Cuando la carne del pollo estuvier bien blanquita estará pronto.

Por fin te aconsejo a preparar una ensalada para acompañar. ¡Qué aproveches!” (t. 93, l. 11-14).

Es importante decir que soy joven, tengo 22 años (naci en 07.10.1985) y tengo muchas ganas para aprender el idioma castellano. Mi objetivo es hacer dos cursos intensivos para el final del año realizar la prueba del D.E.L.E en el nivel superior. El conocimiento completo y fluído de la lengua será primordial en mi futuro porque yo pienso en seguir la carrera de diplomacia. Yo no trabajo para dedicarme totalmente a los estudios.

Por fin, añado mis datos personales para contestar a cualquier otra información que sea necesaria” (t. 129, l. 17-24).

Pero ahora, además de las cuestiones personales, creo que aprender el español en una escuela oficial será imprescindible para mi formación profesional, ya que en la carrera de las ciencias sociales es una lengua muy utilizada e valorizada.

Por fin, pienso que estudiar en la escuela oficial me va a ser un buen ejercicio de práctica, ya que no estoy viviendo con españoles aquí en Salamanca, sino con brasileños, y me gustaría todavía hablar más en español (t. 139, l. 14-20).

11.3. Los conectores

11.3.1. Contraargumentativos *pero* y *todavía*

Me han impresionado mucho la maravillosa vegetación, la pesca que hicimos y la cantidad de moscas que hay allí. **Pero** la experiencia me ha encantado por el contacto con la naturaleza y el enriquecimiento de mi vocabulario de español pues aprendí muchas expresiones (t. 21, l. 10-14).

La televisión tiene sido o gran responsable pela divulgación de todo lo que paso el mundo. **Todavía**, esta divulgación llega de forma muy sencillas en las cosas...Que ocurre es que tenemos que elegir que vamos ver, principalmente se tenemos hijos (t. 57, l. 1-3).

11.3.2. Conectores de causalidad *pues*, *por todo eso* (por eso, por ello, por todo ello).

En mi país yo estudio derecho en la Universidad Federal de Bahía desde 2006 y este año tuve muchas ganas de estudiar en España, pues me lo han dicho que la USAL es una de las más antiguas del mundo, así como una de las mejores en derecho. **Pues**, por eso vine a Salamanca, para hacer un año del curso de derecho, así como mejorar mucho el idioma que aprendí cuando viví en Barcelona hace 10 años, pero me olvidé muchas cosas. Además, la lengua española me encanta, pues tiene un acento típico de los idiomas latinos que el inglés no tiene (t. 153, l. 3-9).

Estoy en España hace ocho meses y vivo con una inglesa y una mexicana. Necesito estudiar español porque, además de necesitar leer mucha literatura en el idioma, tengo dificultades para escribir y lo necesitaré para mis trabajos del doctorado y futuras publicaciones científicas. También me será útil la fluencia en el idioma para participar de eventos científicos.

Por todo eso, espero que usted me conceda una plaza en la escuela Oficial de Idiomas, pues seguramente es un lugar con profesionales calificados (t. 108, l. 6-12).

11.3.3. Conector de precisión *cuanto a* (*en cuanto a*)

Nos ausentaremos desde el lunes hasta el jueves. Luego que regresemos, el jueves por la tarde, le llamo para discutirnos como hacemos con las clases de los

niños, pues principalmente la niña me tiene bastante preocupada ya que no aprobó en el último examen que hizo. Sé que nuestras constantes ausencias pueden ser uno de los motivos, en todo caso, le ruego comprensión.

Cuanto al pago que le tengo que ingresar el día 16, lo abonaré luego que regrese, pues ahora mismo no tengo como hacerlo. Lo siento por todas las molestias que esto le pueda ocasionar (t. 22, l. 3-10).

11.4. Marcadores conversacionales *oye* y *vale*

Te escribo para disculparme por mi viaje. La verdad es que yo no me la había planteado, pero cómo lo sabes, las cosas no son muchas veces cómo las planeamos. ¡Verdad! Así, ya que tienes las llaves del piso, límpialo como sueles hacerlo.

Oye, hace bastante que no arreglas mi armario. Así que, aprovechas que estoy un par de días fuera para hacer, ¡**vale!** (t. 26, l. 2-6).