

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
Línea de Investigación
Lingüística Aplicada - Adquisición de Segundas Lenguas



Interferencia en las producciones orales y escritas de los alumnos del nivel avanzado de
PLE-HE del ICBV: conjugación del *pretérito imperfecto do subjuntivo*

Trabajo de grado para optar
al grado de Traductor y
Licenciado en Idiomas Modernos,
respectivamente

Autores: Juliana Bejarano
Vanessa Rivas
Tutora: Profesora Digna Tovar

Caracas, noviembre de 2017

APROBADO EN NOMBRE DE
LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
POR EL SIGUIENTE JURADO EXAMINADOR

Coordinador

Caracas, a los del mes de noviembre 2017.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, que siempre nos acompaña y guía.

A nuestra tutora Digna Tovar por su apoyo incondicional y sus sabios consejos.

A nuestra profesora Digna Tovar y a todos nuestros profesores del Departamento de Portugués que nos compartieron sus conocimientos de la cultura y la lengua portuguesa.

A la profesora Beatriz Demoly y al personal de Coordinación Académica del ICBV por su apoyo y colaboración en esta investigación.

A mi esposo David y a mi hijo David Santiago por su amor y comprensión siempre.

A mi papá Lemus, mi mamá Lucila y mi mami Lucy por su amor, paciencia y apoyo incondicional en este largo y arduo camino.

A Erick Serrano por su comprensión, paciencia y apoyo en cada paso que doy.

Finalmente, agradecemos al tiempo por darnos una nueva oportunidad de alcanzar esta gran meta.

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS
Línea de Investigación
Lingüística Aplicada - Adquisición de Segundas Lenguas

Interferencia en las producciones orales y escritas de los alumnos del nivel avanzado de
PLE-HE del ICBV: conjugación del *pretérito imperfeito do subjuntivo*

Autores: Juliana Bejarano
Vanessa Rivas
Tutora: Profesora Digna Tovar
Fecha: Noviembre 2017

RESUMEN

En la enseñanza del portugués como lengua extranjera a hablantes de español, uno de los fenómenos con los que debe lidiar el profesor es el gran número de errores que se encuentran en las producciones orales y escritas que se deben a la influencia del español. El aprendizaje del portugués por hablantes de dicha lengua se ve afectado, especialmente, por los efectos de lo que se conoce como interferencia, término general que se aplica a la influencia negativa de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua, según Prestes (2001), Alonso (2005) y Calvo (2010). En la siguiente investigación, estudiamos la interferencia del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo del español, específicamente, en el uso incorrecto de la terminación –RA en la conjugación del *Pretérito Imperfeito do Subjuntivo* del portugués de Brasil. Este estudio fue realizado en estudiantes de los niveles avanzados del Instituto Cultural Brasil-Venezuela, período I/2017, mediante los ejercicios tanto orales como escritos propuestos por Prestes (2001) y analizados de acuerdo con la teoría de Análisis de Error, según Corder (1971). Con esta investigación, identificamos dicho fenómeno como problema recurrente en el aprendizaje de la lengua portuguesa; además aportamos una oportunidad de reflexión no solo para los estudiantes del portugués como segunda lengua, sino también para los profesores en relación a los objetivos de la enseñanza del portugués como lengua extranjera.

Descriptor: interferencia, segunda lengua, lengua extranjera, lengua materna, PLE, pretérito imperfecto del subjuntivo, pretérito imperfeito do subjuntivo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS	4
La interferencia como fenómeno lingüístico en el PLE	6
Experiencia como docentes y abordaje de la investigación	9
CAPÍTULO II: LA TEORÍA	11
2.1.1 Primera lengua (L1), lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2)	11
2.1.2 Proceso de adquisición y proceso de aprendizaje	12
2.1.3 Teorías de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)	14
2.1.4 Proceso de <i>input</i> , <i>intake</i> y <i>output</i>	19
2.1.5 Análisis del proceso de Adquisición de Segundas Lenguas	20
2.1.5.1 Análisis Contrastivo (AC)	20
2.1.5.2 Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC)	21
2.1.5.3 Interferencia Lingüística (IN)	23
2.1.5.4 Análisis de Error (AE)	26
2.1.5.5 Hipótesis o Teoría de Interlengua	27
2.1.5.6 Fossilización	30
2.1.6 Pretérito Imperfecto del Subjuntivo (español)	33
2.1.7 <i>Pretérito Imperfeito do Subjuntivo</i> (portugués)	34
2.1.8 Estructura y descripción del curso de portugués para extranjeros del ICBV	38
2.1.9 Estructura y descripción del Celpe-Bras	41
2.1.10 Estructura y descripción del MCERL	43

Equivalencias entre el Celpe-Bras y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	45
2.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	47
CAPÍTULO III: LA METODOLOGÍA	49
3.1 CONSIDERACIONES	49
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	50
3.3 POBLACIÓN	50
3.4 MUESTRA	51
3.4.1 Perfil de la muestra	51
3.4.2 Corpus	51
3.5 INSTRUMENTOS	52
3.5.1 Validez de los instrumentos	53
CAPÍTULO VI: LOS RESULTADOS	54
CAPÍTULO V: DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	71
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
REFERENCIAS CONSULTADAS EN LA WEB	86
ANEXOS	87

INTRODUCCIÓN

En el estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) han surgido diversas teorías que enumeran los factores que podrían intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Por un lado, hay autores que afirman que es de suma importancia el factor de interrelación entre estudiante-profesor; por otro lado, existen otros autores que explican que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es igual que el proceso de adquisición de la lengua materna (LM). Sin embargo, existe un grupo de autores como Rocío Alonso Rey (2005), María Calvo (2010), Graziela Prestes (2001) que reconocen que la interferencia de la LM en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) juega un papel de suma importancia.

En la presente investigación se analiza la interferencia del español en la conjugación del *Pretérito Imperfeito do Subjuntivo* (PIS) del portugués de Brasil en las producciones orales y escritas de los alumnos del nivel avanzado (V-VI) del Instituto Cultural Brasil-Venezuela (ICBV), cuya LM es el español de Venezuela, ya que existe una tendencia por el uso de la terminación –RA durante el proceso de aprendizaje del idioma portugués. En este sentido, evidenciamos que la norma de la conjugación del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo (PIS) de la lengua española influye de forma negativa, afectando la conjugación correcta del PIS de la lengua portuguesa. Esta situación está presente tanto en la escritura como en la oralidad y es por ello que se evidenció dicho problema mediante la aplicación de ejercicios, donde los estudiantes de los niveles avanzados del ICBV fueron incentivados a usar el

tiempo verbal mencionado en situaciones con diferentes funciones comunicativas y niveles de formalidad.

Cabe destacar que según los objetivos de los programas de estudio de los niveles avanzados (V-VI), los estudiantes de dichos niveles deben haber estudiado y asimilado todos los modos verbales (indicativo, subjuntivo e imperativo) y los tiempos verbales (presente, pretérito y futuro) simples y compuestos, además de usar correctamente oraciones condicionales, conectores, todos los pronombres (personales, relativos, oblicuos, demostrativos, etc.), regencia verbal y expresiones idiomáticas. Estos temas son impartidos mediante el uso del texto Avenida Brasil I y II de Emma E. Lima y guías diseñadas y actualizadas por el personal docente del ICBV.

Hemos estructurado este trabajo conforme a los estándares de investigación, expuestos de la siguiente forma:

En el capítulo I presentamos cómo surgió el tema a investigar enfocando el problema dentro del aprendizaje de una LE, el objetivo principal y las metas parciales que guiaron el estudio y la justificación del presente trabajo, donde exponemos el aporte y el porqué nuestro trabajo es pertinente dentro del estudio de la ASL . En el capítulo II mostramos una revisión de las teorías y análisis dentro de la ASL que nos ha permitido expandir nuestros conocimientos en relación con el tema de estudio. Además, hemos incluido los estudios anteriores con una breve explicación como base y referencia para nuestra investigación. En el capítulo III incluimos todos los pasos metodológicos que se realizaron para llevar a cabo esta investigación y el cronograma de la distribución temporal de tareas del desarrollo de nuestro trabajo. En el capítulo IV presentamos los resultados de la investigación. En el capítulo V exponemos el

análisis de los resultados de acuerdo con los objetivos expuestos y por último, en el capítulo VI manifestamos las conclusiones y recomendaciones ante el problema analizado.

Finalmente, encontrará la bibliografía y los anexos que forman parte de esta investigación.

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN Y OBJETIVOS

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y ASL existen tres conceptos básicos, como son lengua materna (L1), segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). De este modo, según el Centro Virtual de Cervantes, se ha definido la lengua materna o L1 como la primera lengua que aprende el ser humano y aquella que se convierte en su instrumento natural de pensamiento y comunicación; esto es, la que emplea con mayor espontaneidad y menor esfuerzo, mientras que el concepto de lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) es cuando una lengua no es L1 ni lengua propia del país en que se estudia o aprende. No obstante, autores como Muñoz (2002) hacen énfasis en que existe una diferencia entre LE y L2, la cual ampliaremos en otro apartado.

En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras y su aprendizaje vienen ganando cada vez más fuerza por todo el auge de la tecnología que busca acabar con las barreras de la comunicación en todo el mundo; sin embargo, hay metodologías de enseñanza de segundas lenguas que están enfocadas en la acción, es decir, en emplear la lengua: “para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de la lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación” (Marco Común Europeo de Referencia, 2001: 67). En otras palabras, muchas veces no se logra un proceso de internalización durante el aprendizaje de una lengua con este tipo de metodologías, lo cual puede llevar a ciertas fallas al momento de aprender y ejecutar estructuras fijas de una lengua extranjera.

Es importante destacar que los estudiantes de una lengua extranjera no solo deben enfocarse en aprender de manera aislada sus estructuras, como los modos, tiempos verbales, frases idiomáticas, entre otras, sino que deben estar conscientes del uso correcto de dichas estructuras en conjunto para obtener una comunicación efectiva; no obstante, la mayoría de las veces esta comunicación puede verse afectada por la transferencia negativa o interferencia (Balbino de Amorim, 2007 en Parra 2012) de una lengua previamente aprendida o lengua materna.

En este sentido, consideramos de gran importancia realizar un estudio sobre la ASL y este fenómeno de la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que en determinados casos se puede distinguir dicho fenómeno, especialmente, cuando las lenguas de estudio son muy parecidas o próximas entre sí. Con esta afirmación no queremos generalizar apuntando el problema a todos los ámbitos de una lengua; sin embargo, existen tiempos verbales en que los estudiantes presentan dificultad en el aprendizaje y luego, ese problema se ve reflejado en los niveles avanzados, como podría ser el caso de los estudiantes de los niveles V y VI del ICBV. Es por ello que nos preguntamos: ¿La dificultad que representa el uso correcto de estos tiempos verbales para estos estudiantes hispanohablantes estará intrínsecamente relacionada o es atribuible a la interferencia de su lengua materna?

A partir de este problema, la presente investigación se ha enfocado en el estudio y explicación del fenómeno de interferencia en el aprendizaje de una LE, específicamente, la interferencia del PIS del español de Venezuela en el aprendizaje del PIS del portugués de Brasil como LE en los estudiantes de los niveles V y VI del

ICBV, por medio de la realización de ejercicios orales y escritos, ya que según los profesores de dichos niveles existe una incidencia frecuente en la conjugación del PIS del portugués y consideran que es por la transferencia negativa de la LM, en este caso, el español.

LA INTERFERENCIA COMO FENÓMENO LINGÜÍSTICO EN EL PLE

La interferencia (IN) es un fenómeno que puede presentarse en el aprendizaje de una LE cuando el estudiante usa estructuras de la LM de forma inadecuada (Prestes, 2005), lo que ocasiona errores en la comunicación. Por ejemplo, la siguiente frase en español: “Me gustaría que todo cambiase / cambiara radicalmente”, es muchas veces traducida por los estudiantes del PLE, tanto en la parte oral como escrita, de la siguiente manera:

a) *Gostaria que tudo mudara radicalmente.*

b) *Gostaria que todo mudara radicalmente.*

La forma correcta debería ser: “*Gostaria que tudo mudasse radicalmente*”, que es la traducción correcta. En los ejemplo **a** y **b**, podemos observar dos casos de interferencia de la L1 en el uso de la LE: en la conjugación del PIS del portugués se observó el uso de la terminación –RA que es propia del PIS en español. En el ejemplo **b** se presentó uno de los casos más frecuentes de IN, ya que en el español no existe el pronombre indefinido invariable *tudo*, solo se presenta en sus formas variables: todo, toda, todos, todas. En este sentido, la norma del portugués indica que este pronombre se usa para referirse a una tercera persona del discurso, dándole un sentido impreciso

e indeterminado, lo que sería la opción correcta en el ejemplo anteriormente mencionado.

Para ejemplificar con otra función comunicativa, luego de solicitar al estudiante expresar un pedido con cierto grado de formalidad, la manera frecuente es:

- a) *Quisera fazer uma pergunta.*
- b) *Quisesse que você me explicasse novamente.*
- c) *Quisera que você me explicara novamente.*
- d) *Gostaria que falara mais alto.*

Estos ejemplos son contrarios a la norma del portugués, donde el uso correcto sería:

- a) *Gostaria de fazer uma pergunta* o *Queria fazer uma pergunta.*
- b) *Gostaria que você me explicasse novamente.*
- c) *Queria que você me explicasse novamente.*
- c) *Gostaria que falasse mais alto.*

En los casos anteriores, se observan los mismos errores de interferencia en la conjugación del PIS del portugués, además de la interferencia lexical en la palabra *pergunta* en el ejemplo **a**, ya que la similitud tanto en la pronunciación como en el significado permite que el estudiante la use muchas veces sin percibir que está mal escrita o pronunciada.

Como mencionamos anteriormente, los ejemplos muestran que puede existir una IN o transferencia negativa de la LM en el proceso de adquisición del PLE, tanto en la expresión oral como escrita; sobre todo, cuando el proceso de aprendizaje se ve interrumpido debido a que poseen rasgos similares y de la misma manera se diferencian en otros puntos. El PIS del portugués es normalmente usado para expresar

sentimientos, dudas, deseos, probabilidades; también para formar oraciones subordinadas condicionales, cuando el verbo de la oración principal está conjugado en pasado. La formación y conjugación de este tiempo es posible a partir del radical del *Pretérito Perfeito do Indicativo* de la tercera persona del plural del portugués, más la adición de las terminaciones -SSE, -SSEMOS, -SSEM según el pronombre o la persona correspondiente.

Ejemplos:

Eu tivesse Você tivesse Nós tivéssemos Vocês tivessem

- a) *Era provável que eles tivessem medo.*
- b) *Gostei que ainda tivesse meu endereço.*
- c) *Trabalharíamos melhor se tivéssemos mais tempo.*

En español, el Pretérito Imperfecto del Subjuntivo posee las mismas características en la formación y el uso que en el caso del portugués. La conjugación se logra a partir del radical de la tercera persona del plural del Pretérito Perfecto del Indicativo, más la adición de las terminaciones alternativas -SE/-RA, -SES/-RAS, -SE/-RA, -SEMOS/-RAMOS, -SEN/-RAN según el pronombre o la persona correspondiente.

Ejemplos:

- a) Me pidió que pensara en los riesgos.
- b) Ojalá fuese diciembre.
- c) Si no estuviese lloviendo, iríamos a la playa.
- d) Ya quisieras un carro como el mío.

Uno de los mayores problemas que tiene el hablante nativo del español al momento de conjugar y usar el PIS del portugués es la IN por las dos formas con el mismo valor y función en el sistema lingüístico del PIS del español, que son las terminaciones –RA y –SE anteriormente señaladas. Según investigaciones (Cariello 1995 en Prestes 2001: 3), (Asratián 2005: 2), a pesar de que el uso de ambas terminaciones es facultativo y puede tener alguna relación con la circunstancia de la comunicación, se ha notado que hay una preferencia marcada en el uso de la terminación –RA en varios países de América Latina, entre ellos Venezuela.

En este sentido, podríamos decir que los estudiantes del ICBV tienen dificultades tanto en la producción oral como en la escrita, probablemente por esta IN en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, en esta investigación estudiamos el proceso de ASL y la posible IN del PIS del español de Venezuela en el aprendizaje del PIS del portugués de Brasil, además de observar el uso de la LM del estudiante como herramienta en la expresión oral y escrita en la LE.

EXPERIENCIA COMO DOCENTES Y ABORDAJE DE LA INVESTIGACIÓN

Desde varios años, como profesoras del ICBV, hemos tenido la oportunidad de observar el proceso de adquisición del PLE. Algunos de los alumnos de dicha institución logra escribir, leer, entender y comunicarse en la lengua portuguesa; sin embargo, existe un porcentaje notable de errores en las producciones orales y escritas que deberían estar superados cuando los alumnos llegan a los niveles avanzados. Es importante destacar que aunque la presencia del español como LM influye en la

producción de una interlengua particular que normalmente no dificulta la comunicación, dicha presencia puede llegar a generar errores que con frecuencia se fosilizan.

Por otro lado, en la Universidad Central de Venezuela, específicamente en la Escuela de Idiomas Modernos, los estudios acerca de este fenómeno en el idioma portugués son escasos, ya que la mayoría de las investigaciones se centran en el aprendizaje del idioma inglés. Por tal motivo consideramos que es necesario realizar una investigación de cómo una estructura gramatical específica de la LM española interfiere en el aprendizaje del portugués como LE y, de esa manera, dar un aporte al estudio del proceso de ASL mediante la observación y el análisis de interferencias de la norma de conjugación de un tiempo específico del español en el aprendizaje del PLE.

Esta investigación no solo será un aporte significativo para el personal docente del ICBV, sino también para la Escuela de Idiomas Modernos, ya que ofrecerá otra perspectiva en el manejo de las herramientas didácticas en el aula, mediante ejercicios prácticos que se adecuen al uso y a la forma del PIS del portugués, lo que ayudará a concientizar tanto a profesores como a alumnos sobre este fenómeno en la lengua portuguesa. Al iniciar nuestro estudio, abordamos el problema de la interferencia mediante un análisis morfológico de los ejercicios orales y escritos realizados por los estudiantes del nivel avanzado, período I/2017 del ICBV, para reconocer, describir y explicar los errores de conjugación en el uso del PIS del portugués debido a la interferencia del Imperfecto del Subjuntivo del español de Venezuela en la terminación –RA.

CAPITULO II: LA TEORÍA

MARCO TEÓRICO

2.1.1 Primera lengua (L1), lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2)

Es importante destacar que existe una diferencia entre los términos: primera lengua (L1), lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2). Por un lado, según el Centro Virtual Cervantes, se conoce como L1 o lengua materna (LM) a aquella que aprende un ser humano en su infancia de sus cuidadores, generalmente sus padres y familia, y de su entorno. En un sentido amplio, la L2 será aquella lengua que el niño aprende, bien sea formal o informalmente, y que se añadiría a la primera. Sin embargo, esta segunda lengua tiene carácter de LE cuando no se encuentra presente en el contexto sociolingüístico del aprendiente.

Esta acepción de los términos es recogida por Muñoz (2002: 112-113):

“Segunda lengua/lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna (LM) del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo: el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante de España”.

Es por esto que la adquisición o aprendizaje de otra lengua, posterior a la primera, en un individuo, dependerá de su entorno y de las circunstancias de su adquisición que se trate de una LE o de su L2.

2.1.2 Proceso de adquisición y proceso de aprendizaje

Los términos adquisición y aprendizaje han sido considerados por muchos autores como sinónimos. Sin embargo, para Krashen (1981) el proceso de adquisición de una lengua consiste en el proceso espontáneo de la interiorización de reglas, que resulta del uso natural de este lenguaje; mientras que el proceso de aprendizaje consiste en el desarrollo del conocimiento de la L2 a través de un estudio formal.

Algunos de los lingüistas consideran que la principal diferencia entre adquisición y aprendizaje reside en que el primero es espontáneo (inconsciente, Giacobbe (1992:39)); y el segundo es consciente. Otros resaltan que ambos son procesos de aprendizaje, pero el primero es dirigido y el segundo espontáneo, como afirma Klein (1986:20). Por esto, Celaya (1992:10) intenta facilitar la distinción partiendo de la siguiente dicotomía: adquirimos la lengua materna, pero aprendemos la segunda:

“La adquisición implica una internalización inconsciente de las reglas lingüísticas, donde aprender involucra un énfasis consciente en la estructura de la lengua. Por lo tanto, podríamos decir que los procesos de adquisición de la primera y segunda lengua se diferencian por su dicotomía: adquirimos la primera lengua, pero aprendemos la segunda”.¹ (Traducción propia)

Por su parte, Krashen (1983: 297) trata de dar una definición de cada proceso a través de los resultados y las consecuencias, considerando que la adquisición es una operación subconsciente y no inconsciente.

¹ “Acquisition implies an unconscious internalization of linguistic rules whereas learning involves a conscious emphasis on the structure of language. Therefore, we could say that first and second language acquisition processes are differentiated by means of this dichotomy: we acquire a first language but we learn a second language. (Celaya (1992:10))”

Además, es importante mencionar el mecanismo del Modelo Monitor [*Monitor Model*] de Krashen (1987:83), en el cual presenta su concepto del aprendizaje consciente y, por lo tanto, del conocimiento consciente de las reglas de L2:

Según el Modelo Monitor, el desempeño y los actos de aprendizaje consciente son editores, o monitores, que corrigen los errores o lo que el desempeño percibe como errores en el output del sistema adquirido. Esto puede suceder antes o después de decir o escribir una frase. Por lo tanto, el conocimiento consciente de las reglas no es el responsable de la fluencia y no inicia los enunciados. Aprender no se convierte en adquisición, la idea de que primero aprendemos una regla nueva y luego, mediante la práctica, la adquirimos es generalizado y puede parecer obvio de manera intuitiva para muchas personas.²

Esta declaración significa que el aprendizaje consciente nunca llegará a ser una adquisición inconsciente (McLaughlin, 1987:21). Krashen supone que:

1. A veces hay adquisición sin aprendizaje, puesto que existen algunos individuos con una competencia considerable en L2, pero no conocen muchas reglas de forma consciente.
2. Existen casos donde el aprendizaje nunca se convierte en adquisición, pues una persona puede conocer una regla y, no obstante, continúa rompiéndola.
3. Nadie conoce todas las reglas.

²“According to the Monitor model for performance, conscious learning acts as an editor, as a Monitor, ‘correcting’ the errors, or rather what the performance perceives to be errors, in the output of the acquired system. This can happen before the sentence is spoken or written or after. Conscious knowledge of rules is therefore not responsible for our fluency, it does not initiate utterances. (...) learning does not ‘turn into’ acquisition. The idea that we first learn a new rule, and eventually, through practice, acquire it, is widespread and may seem to some people to be intuitively obvious..(Krashen (1987:83))”

Podemos decir que en ambas teorías entendemos como adquisición aquel proceso involuntario de aprender una lengua, principalmente la L1 o LM, o aquellas personas que se trasladan a otro país por cualquier motivo y se exponen a una lengua nueva. El aprendizaje, por el contrario, está asociado a una institución académica y va acompañado del estudio formal de la L2. A lo largo de este trabajo, no distinguiremos entre adquisición y aprendizaje; solo en aquellos apartados donde sea estrictamente necesario.

2.1.3 Teorías de Adquisición de Segundas Lenguas

En la actualidad y en el contexto global que vivimos, la adquisición de una segunda lengua es prácticamente obligatorio. Es por ello que todas las investigaciones acerca del proceso de Adquisición de Segundas Lenguas han tomado cierta relevancia. Como profesoras del PLE, nos resulta interesante profundizar en los modelos de adquisición del idioma portugués, tomar en cuenta las variables que afectan dicha adquisición, y de igual manera, internalizar el proceso de aprendizaje para poder diseñar estrategias que orienten de una manera eficaz y efectiva a nuestros alumnos.

Existe un sin número de factores que contribuyen a que una persona pueda dominar una lengua, y, aún más, cuando hablamos de una L2. Algunos lingüistas han tratado de buscar una teoría que sea capaz de incluir la mayor parte de los factores que determinen la competencia comunicativa del individuo. Por su parte, Larsen-Freeman y Long (1994: 207) proponen las siguientes teorías para adquirir una segunda lengua: nativistas, ambientalistas e interaccionistas. A continuación, haremos un breve estudio de estas tres teorías para plasmar las tres perspectivas principales.

- Teorías nativistas

Consideran la ASL tomando como base “un talento biológico innato que permite el aprendizaje” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 207), es decir, se basan en las características de las lenguas mismas. Para explicar en qué consiste esta teoría, se recurre a la Gramática Universal (GU) de Chomsky, aunque en realidad el origen de los nativistas surge de las reacciones de Chomsky ante el conductismo de Skinner (1981). Los conductistas explicaban los comportamientos como reacción a los estímulos externos que la mente del individuo percibe y a los que responde de manera involuntaria, estos estímulos a su vez envían mensajes al individuo que desembocará en un determinado comportamiento. Por lo tanto, hablar una lengua consistía en responder a un estímulo, esto es, el ser humano registra la lengua de su entorno y la imita y poco a poco esta imitación pasará a definir la lengua del individuo.

A diferencia de los conductistas, los nativistas proponen que la información externa recibida es procesada por la mente a la vez que se asocia con una estructura gramatical interna o lo que Chomsky (1984) llamó GU. Si no dispusiéramos de esta capacidad, argumentan, sería imposible el aprendizaje de una lengua (tanto como para una L1 o L2) puesto que en la entrada de información (*input*) los datos no son suficientes como para acceder a la adquisición de la lengua. En este sentido, la hipótesis del orden natural de Krashen (1981) destaca por formar parte también de las teorías nativistas. Esta teoría está regida sobre la línea de aprendizaje que siguen los estudiantes de una L2, es decir, las reglas son adquiridas en un orden determinado con el propósito de facilitar, pero este camino da como resultado dos tipos de procesos que el autor distingue en: la adquisición y el aprendizaje.

- **Teorías ambientalistas**

Este tipo de teorías se basan en que la educación institucional o la propia experiencia fundamentan el desarrollo del aprendizaje de una lengua, es decir, al contrario que las teorías anteriores donde la naturaleza o los dotes innatos eran fundamentales. Los ambientalistas parten de la base de las relaciones sociales y los diferentes tipos de comunicación que se crean a partir de ella. Sin embargo, muchos autores argumentan que muchas de estas teorías no han salido del terreno de lo ambiental, ya que tratan de explicar la adquisición por medio de los factores externos al individuo sin tener en consideración los procesos cognitivos.

Siguiendo con el esquema de Larsen-Freeman (1994: 233), distinguimos tres tipos de modelos que intervienen en la ASL:

a) Modelo de aculturación: se centra principalmente en lo que se conoce como choque cultural, es decir, todo aquel proceso por el que pasa el aprendiz hasta que se adapta realmente a una nueva cultura. Con esto, la autora se refiere a la relación directa que existe entre el nivel de dominio de la lengua y el grado de aculturación; por lo tanto, cuanto más estén asimilados los comportamientos culturales, mayor poder tendrá el individuo para aprender una L2. Santos (1999: 30), con respecto a esta idea afirma: “lo importante es saber cómo se hacen las cosas en cada cultura, solo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes”. En este caso, existen muchos factores que influyen a lo largo del proceso de aprendizaje, algunos de ellos son:

1) La concepción o idea que tiene el estudiante sobre la lengua que está aprendiendo desembocará en algo favorable o no para la ASL.

2) El deseo del estudiante por querer integrarse en la comunidad que habla la lengua que estudia.

3) El nivel socioeconómico o cultural lo puede aproximar o alejar de la comunidad.

4) Las tradiciones culturales, como por ejemplo, algunos eventos religiosos.

5) La tolerancia, en este sentido, entendemos la capacidad de aceptación por los comportamientos del grupo.

6) Visión de futuro compartido, el aprendiz tiene una idea que va a compartir durante una cantidad considerable de su tiempo con los miembros de la comunidad.

b) Modelo de desnativización: el lingüista Andersen sigue una perspectiva cognitiva en la idea de aculturación, es decir, el aprendiz crea un nuevo *input* relacionado con el concepto mental que tiene de la L2. Si el individuo asimila la nueva cultura, entrará en un proceso que lo alejará de su comportamiento y pensamiento nativo, como consecuencia de esto, el individuo se acercará más a la estructura de la L2 sin interferencias de la L1.

c) Modelo de acomodación: este modelo señala la importancia del individuo ante otro grupo. Los lingüistas indican que si la motivación es alta, el grado de adquisición de la L2 será mayor.

- Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas son la suma de las nativistas y las ambientalistas; sin embargo, se basan tanto en factores innatos como en factores externos para

explicar el aprendizaje de la lengua. No obstante, debemos mencionar que las teorías interaccionistas en la ASL llegan a diferenciarse de forma considerable unas de las otras, por ejemplo, unas parten de los cambios diacrónicos de la lengua, otras surgen de los trabajos realizados en la psicolingüística experimental y la psicología cognitiva, mientras que otras se encuadran dentro de las investigaciones del Análisis del Discurso (AD) sobre la adquisición de lenguas.

El AD surgió a finales de los años 70 en el foco universitario de Hamburgo, principalmente de la mano de Jurgen Meisel. En esta línea de investigación se pretende describir la lengua por encima del nivel oracional, al mismo tiempo que muestra interés por la influencia que supone la cultura y el contexto que acoge la lengua. Se persigue una mayor aprehensión de la actividad del discurso oral y escrito, para ello se tienen en cuenta los cambios de turnos durante una conversación, la modalidad del discurso, las aperturas y cierres de la conversación, la distribución de los temas e incluso la cortesía lingüística.

En el caso de una L2, el tipo de comunicación influye en la segunda lengua que el estudiante aprende, ya que cuanto más activa sea su participación, con mayor dominio y rapidez adquirirá la L2. En este sentido, el AD tiene como objetivo analizar las relaciones entre el *input* del hablante nativo y las formas de la interlengua del estudiante durante la conversación. Debido a que el AD se integra por varias ramas de investigación como el análisis de la conversación o el análisis contextual. En este apartado, solo haremos mención del papel que desarrolla este modelo a grandes rasgos dentro de la ASL dado que la extensión del tema excede los límites de este trabajo.

2.1.4 Proceso de *input*, *intake* y *output*

Al describir el entorno lingüístico del aprendiz, la ASL suele distinguir tres tipos de datos; Ellis (1985:53) los describe como: en primer lugar, el aducto (*input*), que es la unidad mínima de información verbal que aparece en el entorno. Cuando esta información verbal es asimilada, se convierte en toma (*intake*) e implica su incorporación a un sistema lingüístico interiorizado por el aprendiz. Finalmente, la información verbal que produce el aprendiz se denomina educto (*output*) y le permite comprender y expresarse. De estos tres tipos de información, el *intake* tiene naturaleza abstracta, pero el *input* y el *output* son datos concretos que pueden ser analizados.

En el caso de la L2, muchas veces el ambiente natural por sí solo es insuficiente para convertir a un aprendiz en usuario de esa lengua y se precisa del ambiente didáctico para ello. Dicho ambiente didáctico, en tanto que controlado por el docente, deberá adaptarse a la situación de los aprendices para ayudarlos a convertirse en usuarios de dicha lengua. Lo que diferencia al ambiente didáctico del natural es que el *input* ha sido adaptado para ser enseñado.

Por su parte, el lingüista Krashen (1981:101) define intake como: “*Intake* es, simplemente, de donde viene la adquisición del lenguaje, un subgrupo de *input* lingüístico que ayuda al aprendiz a adquirir la lengua”.³ (Traducción propia)

Bialystok (1985:55) propone un modelo que incorpora el aprendizaje explícito y el implícito, la comprensión y la producción, así como la enseñanza formal e

³ “*Intake*’ is, simply, where language acquisition comes from, that subset of linguistic input that helps the acquirer acquire language (Krashen 1981:101)”.

informal. Distingue entre tres niveles: el del *input*, que se obtiene a partir de la exposición del sujeto a una L2; el del conocimiento, que incluye tanto el conocimiento lingüístico explícito, como el implícito, así como otros conocimientos no lingüísticos; y el del *output*, que puede ser el habla espontánea y fluida o el manejo del lenguaje en forma más lenta y deliberada. Las estrategias inferenciales pueden estar orientadas a la transformación del *input* en conocimiento explícito (práctica formal) o en conocimiento implícito (práctica funcional).

2.1.5 Análisis del proceso de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)

2.1.5.1 Análisis Contrastivo (AC)

El AC es un instrumento de estudio donde son comparados los sistemas lingüísticos de una L1 y una L2, con el fin de evidenciar las diferencias y las áreas de dificultad en el aprendizaje de los idiomas. Hablamos de este enfoque como el origen de una de las primeras teorías de ASL dentro del área de investigación.

Los investigadores Charles Fries (1945) y Robert Lado (1957) dan a conocer este análisis. Por un lado, Fries (1945 en Alonso 2011: 73) plantea que “los materiales más eficientes son aquellos basados en la descripción científica del lenguaje que va a ser aprendido, comparado cuidadosamente con una descripción paralela de la lengua nativa del aprendiente”⁴, teniendo como propósito “la acumulación de un grupo de hábitos para la producción oral de una lengua y para el

⁴ “*The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner (Fries (1945))*”.

entendimiento receptivo de la misma cuando se habla”⁵. Según Selinker (1992), fue Lado (1957) el que dio las herramientas a este enfoque y planteó las cuestiones que tendrían continuidad en la ASL histórica. Por lo tanto, es Lado quien presenta la hipótesis en la que señala que la Lengua Nativa (LN) puede ayudar en la predicción de los errores (Alonso: 2005, 27).

2.1.5.2 Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC)

La HAC es una teoría dentro de la ASL concebida mucho antes de la existencia de esta área de estudio. Esta hipótesis se basaba, en principio, en las ideas de Fries publicadas en su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language* de 1945, y luego en la visión predictiva del error y los problemas del aprendizaje de Lado, con *Linguistic Across Cultures* de 1957.

Según Alonso (2011), la HAC se fundamenta en sus cuatro presupuestos principales: el primero indica que, al comparar los sistemas de dos lenguas mediante el AC, es posible predecir los errores.

El segundo presupuesto dicta al aprender una L2, los hábitos de la L1 son reemplazados por la L2, lo que lleva a la construcción de hábitos de dicha L2. A su vez, Lado (1973: 61-63 en Alonso 2011: 74) define la estructura gramatical como un sistema de hábitos, donde dependerá del hábito y de la costumbre del hablante el uso de dicha estructura.

El tercer presupuesto menciona el fenómeno de interferencia (IN) como

⁵ “The building up of a set of habits for the oral production of a language and for the receptive understanding of the language when it is spoken (Fries (1945))”.

mecanismo de inclusión de los hábitos de la L1 en la L2, es decir, el uso de normas propias de la L1 en la L2 como sucede con los bilingües. Esto quiere decir que hay una tendencia a transferir las formas y significados de la LM a la LE.

Finalmente, el cuarto y último presupuesto afirma que las semejanzas y diferencias entre la L1 y L2 representan facilidad y dificultad en el aprendizaje de la L2. Las estructuras que sean similares son más fáciles de aprender, ya que podrán transferirse y funcionar exitosamente en la L2. Por otro lado, las estructuras que sean diferentes son más difíciles de aprender, ya que al ser transferidas no podrán funcionar correctamente en la L2.

En resumen, según los principios de la HAC, la exposición del aprendiz de L2 a las lenguas similares en sus estructuras son más fáciles de aprender, por el contrario, las otras de diferentes estructuras representan mayor dificultad, y al realizar la transferencia de hábitos desde la L1, se producirán errores en la L2.

A finales de los años sesenta, se evidencian críticas y rechazos a esta teoría. En principio, Chomsky (Conducta Verbal de B. F. Skinner, 1981) rechaza públicamente el conductismo y su orientación psicológica dentro del aprendizaje de LE. Desde el punto de vista del aprendizaje, los investigadores Dulay y Burt (1972) y Selinker (1969), representantes de las hipótesis de identidad y la teoría de la interlengua (IL), respectivamente, reaccionan negativamente contra el AC y su asociación al behaviorismo. En varias investigaciones se pudo comprobar que un porcentaje de los errores reflejan interferencia de la L1, pero no la totalidad, lo que quiere decir que la interferencia no explica todos los errores. “Además, este modelo obvia efectos intralingüísticos como la supergeneralización u otro tipo de dificultades

de la LE” (Calvo, 2010: 2-3).

Con todos estos detalles, varios investigadores demandan un cambio metodológico y de enfoque, lo que nos lleva al uso del Análisis de Errores (AE).

Por otro lado y a pesar de todas las críticas, se adopta una reinterpretación de la hipótesis original que sustituye la HAC como teoría de aprendizaje, por teoría o forma de enseñanza. De este modo, se justifica el uso del AC como herramienta dentro de la enseñanza de LE por su aporte en la selección de contenidos similares entre L1 y L2 para evitar la “desmotivación de los aprendices” (Simões y Kelm, 1991) y porque permite "a conscientização sobre a natureza dos aspectos proximaes enganosos" para superar esos errores (Almeida, 1995 en Alonso, 2011: 31).

2.1.5.3 Interferencia Lingüística (IN)

A lo largo de los años, el término “interferencia” ha sido estudiado en varias disciplinas, como por ejemplo la psicología, la pedagogía, la lingüística, entre otras. En el campo de la lingüística, comienza a incorporarse el uso de la interferencia en los trabajos de Sandfel (1938) y Jakobson (1938) en el IV Congreso Internacional de Lingüistas celebrado en Copenhague en 1936.

El estudio de la interferencia tomó mayor importancia con el AC, el cual constituyó la base lingüística sobre la que se asentó el método audiolingual que también recurre a los fundamentos de la teoría psicológica del aprendizaje: la psicología conductista. El trabajo más representativo de esta corriente es Conducta Verbal del psicólogo y filósofo social Burrhus Frederic Skinner (1981). Esta corriente percibe el aprendizaje como la adquisición de hábitos nuevos en la dinámica

estimulo-respuesta-refuerzo; además, considera que en el aprendizaje lingüístico, los hábitos ya adquiridos de una L1 son un obstáculo para el aprendizaje de una L2.

Tradicionalmente, la interferencia lingüística es vista por autores como Kabatek (1997: 200) como un error, giro o calco lingüístico; sin embargo, Domínguez (2001) explica que interferencia puede ser el préstamo de un término por calco estructural (o término traducido) como por ejemplo ciencia ficción (*science fiction*), fin de semana (*weekend*), entre otros; o por extranjerismo neutralizado (término extraído y fonéticamente adaptado) de otras lenguas al idioma objetivo, tales como pizza (en italiano), spinning y mouse (en inglés), entre otros ejemplos.

Por su parte, Czochralski (1971) explica que existe una diferencia entre préstamo e interferencia, según este autor: el préstamo es consciente, diacrónico, aceptado por la comunidad lingüística porque es parte de la lengua; mientras que la interferencia es inconsciente, sincrónica, dinámica, se presenta por falta de conocimiento de la lengua y hace parte de la palabra. No obstante, para Weinreich (1974:17):

Son los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de contactos, serán denominados fenómenos de interferencia.

Por otro lado, Czochralski (1971) asegura que la interferencia se debe a la incapacidad del hablante bilingüe para distinguir las lenguas, y dicha incapacidad es asumida como una propiedad negativa de la interferencia y se reconoce por la multiplicidad de eventos comunicativos en los que se mezclan las lenguas extranjeras. Sin embargo, la interferencia podría tener la propiedad de ser positiva, ya que le

permite a todo hablante bilingüe adaptar capacidades y competencias lingüísticas de acuerdo a su propósito comunicativo (Weinreich 1974: 24).

Por su parte, la autora Domínguez (2001: 76) expone puntos interesantes en el aprendizaje de una lengua al asumir que la interferencia lingüística es un fenómeno creativo que no implica necesariamente limitación en el uso de cada lengua, sino la posibilidad de mezclarlas por razones afectivas, expresivas o, incluso, por críticas, muy diferente a recurrir a préstamos por falta de conocimiento de la palabra en el idioma que se habla.

Es importante destacar que existen dos tipos fundamentales de interferencia, el lingüista Kabatek (1957: 224) las identifica como interferencia positiva e interferencia negativa:

En el caso de las interferencias positivas, hay que distinguir entre interferencias que afectan el sistema de una lengua e interferencias que no afectan el sistema, pero que producen alteraciones de la norma. Las interferencias negativas, en cambio, solo pueden producir alteraciones de la norma de una lengua, alterando solamente la frecuencia normal de realización de ciertos elementos.

Dado que la lengua tiene una función comunicativa que va más allá de las estructuras lingüísticas, no se puede restringir el tratamiento de la interferencia al análisis del préstamo lingüístico; se deben considerar varios factores, tales como aspectos sociolingüísticos, comunidad de habla y aspectos pragmáticos a partir de las diferencias culturales de los hablantes.

2.1.5.4 Análisis de Error (AE)

El AE nace de las ideas de Corder (1967), con una visión positiva de los errores. Estos errores son vistos como parte natural del proceso de aprendizaje y a su vez indican la etapa en que se encuentra el aprendiz. Este modelo se considera una evolución del AC dentro de las investigaciones de ASL. Se centra en la producción de los aprendices de L2, con el propósito de estudiar y analizar los errores cometidos para identificar sus causas y las estrategias que los aprendices utilizan en el proceso de aprendizaje y no en la comparación de la L1 y la L2. Esto afirma que los errores no siempre se producían por una transferencia negativa de la LM y que no siempre se producían errores de interferencia.

Con este modelo es posible obtener resultados que sirven en la práctica de la enseñanza. Este modelo, basado en los planteamientos teóricos de la lingüística chomskiana y de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje, propone una novedad en el modelo de investigación de la adquisición de L2 y de LE (Baralo, 1999:). Al realizar el AE de las producciones de aprendices de LE, se evidenció que muchos de los errores no ocurrían por una transferencia negativa de la LM y que había un indicativo de errores que no provenían por interferencia.

Sin embargo, del mismo modo que sucedió con el AC, las críticas se hicieron presentes por parte de algunos investigadores. Como describe Varón (2012:106):

“En primer lugar, en el análisis de errores se producía una grave confusión entre explicación y descripción. Se partía de una taxonomía determinada y se identificaban los errores que entraban en la clasificación inicial. En segundo lugar, se trataba de un análisis parcial, ya que se analizaban solo las secuencias desviadas con respecto a la lengua meta y no la producción total. Finalmente, el

propio concepto de error seguía sin ser delimitado, solo cuantificado, y no era posible distinguir las desviaciones sistemáticas de las que no lo eran o de las que se debían al desconocimiento”.

A partir de los enfoques anteriores, surge la hipótesis de IL tratando de dar una visión amplia de todos los elementos que forman parte del aprendizaje de una LE.

2.1.5.5 Hipótesis o Teoría de Interlengua

La hipótesis de IL nace de las propuestas concebidas por L. Selinker (1969, 1972), Nemser (1971) y Corder (1971) con el propósito de identificar la naturaleza y mecanismos de la adquisición de la L2 por medio de la IL. Este concepto se define como el sistema lingüístico interno, que se produce con el aprendizaje de una L2. Este proceso de aprendizaje se describe como el producto “de una cadena lógica de suposiciones o hipótesis sobre la L2, que el aprendiz comprueba, unas veces de forma consciente y otras de forma inconsciente, y que van reestructurando ese sistema interno y haciéndolo cada vez más complejo” (Varón, 2012:108).

Por un lado, uno de los aportes del estudio de Selinker (1969) es la separación del principio psicológico de la IN y el foco conductista del aprendizaje, además de replantear el fenómeno de la IN, desde una visión empírica. En resumen, la propuesta es experimentar con los fenómenos que son observables y generalizar a partir de los resultados obtenidos sobre algunos procesos pertenecientes al aprendizaje y producción de la L2. La IN pasa a ser reconocida en las producciones en la L2 como fenómeno dentro del proceso de aprendizaje y no como objetivo en la predicción de errores.

Luego, el planteamiento de Selinker (1972: 211 en Alonso 2011:85) dota de fundamentos a las bases teóricas de la psicología del aprendizaje de L2, donde afirma que el aprendizaje es un “proceso psicológico interno” que trabaja a partir de una configuración psicológica implícita presentada en una serie de procesos que permiten ese aprendizaje.

Además, tenemos la definición de IL de Nemser (1971:116 en Alonso 2011:83) como un sistema de aproximación, haciendo referencia al progreso de los aprendices en la L2. Su hipótesis se fundamenta en tres supuestos: el primero, indica que la línea temporal evolutiva de los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2 son diferentes. El segundo, muestra la interrelación entre los sistemas de aproximación de las L1 y la L2, es decir, la IL y su evolución, hacia la lengua objeto (LO). Y, por último, el tercer supuesto explica que la IL de los aprendices con niveles similares de competencia, en situaciones puntuales, se parecen a algunas diferencias marcadas en la experiencia del aprendizaje.

Estos supuestos indican que la ASL no es solo “una transferencia de conocimientos, sino un proceso mental en el que el aprendiz genera un sistema autónomo sobre una lengua diferente de la de su L1 a partir de la experiencia y que ese sistema evoluciona formando una cadena de sistemas que se aproximan de forma sucesiva a una L2, que tienen como meta” (Varón, 2012: 108).

Por otro lado, Corder (1971: 148-149 en Alonso 2011: 86) define a la IL como un “dialecto idiosincrático” caracterizado por ser sistemático, significativo y descriptible, ya que posee una gramática. Este investigador propone el AE como metodología para realizar dicha descripción, con la meta de obtener un objetivo

teórico que explique el proceso que afronta un aprendiz de L2 y un objetivo aplicado que le permita aprender de una manera eficaz, haciendo uso de nuestro conocimiento de su dialecto para propósitos pedagógicos.

Según Griffin (2005: 94), la hipótesis de la IL es un sistema interno que supera tres fases: lengua emergente, lengua sistematizada y lengua estabilizada. En la primera fase, lengua emergente, el aprendiz logra expresarse con una ligera seguridad, por medio de palabras aisladas y fórmulas, sin un profundo análisis de su producción. En esta fase se verifican errores predecibles. En la segunda fase, lengua sistematizada, el aprendiz presenta gran inseguridad y errores sistemáticos en su producción. En esta etapa, consigue analizar sus conocimientos y a crear sus propias reglas. En la última fase, lengua estabilizada, el aprendiz consigue una mayor corrección en su producción, aunque se presenten errores, logra una comunicación exitosa.

Por su parte, Selinker (1972: 109-110) explica que es posible identificar cinco procesos cognitivos que conducen a la formación de la IL, a través de la observación de los errores cometidos en las producciones: la transferencia de la L1, la sobregeneralización de las reglas de la L2, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación.

En la transferencia de la L1, se presentan elementos lingüísticos de la L1, como si pertenecieran a la L2. En la sobregeneralización de las reglas de la L2, el aprendiz aplica una norma de la L2, en todas las ocasiones similares, transgrediendo su uso correcto. En la transferencia de instrucción, el aprendiz, con previa instrucción, aplica los nuevos conocimientos sin saber exactamente las excepciones

de la aplicación. En las estrategias de aprendizaje, el aprendiz simplifica la norma asociándola a conocimientos previos, para dar facilidad al orden de los conocimientos de la L2. Y en las estrategias de comunicación, el aprendiz usa recursos que considera adecuados, de manera consciente o inconsciente, a falta de algunos, que impidan una comunicación eficaz.

Selinker también nos afirma que el funcionamiento de la IL posee tres particularidades: permeabilidad, dinamismo y sistematicidad. “Es permeable porque en todo momento puede sufrir modificaciones; es dinámica porque la experiencia lleva al aprendiz a formular nuevas hipótesis y a comprobarlas; y finalmente es sistemática porque en cada momento el aprendiz maneja un sistema de reglas que puede ser descrito” (Selinker 1972 en Varón, 2012: 110-111).

Cuando se presentan fallas en alguna de estas tres particularidades, se puede evidenciar el fenómeno lingüístico conocido como fosilización.

2.1.5.6 Fosilización

Con los resultados de su estudio, Selinker presenta el término “fosilización”, dentro del proceso de ASL, para indicar el estancamiento de la IL del aprendiz en cualquiera de sus niveles. Es decir, se mantienen elementos de la L1 en la IL, hay un cese en el progreso del aprendizaje y reaparecen elementos que se creían superados en las producciones del aprendiz. Los fenómenos lingüísticos fosilizables son artículos, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una lengua nativa en

específico tenderán a mantener en su IL relativo a una lengua meta específica ⁶ (Selinker, 1972: 215). (Traducción propia)

Como mencionamos anteriormente, este término se refiere al “fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en la IL, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación y el léxico” (Verdeses, 2010: 2), y como consecuencia, el aprendiz no logra el nivel de competencia de un hablante nativo.

Otras investigaciones, como el trabajo de Elbes (1998, 175-176), se refieren a este fenómeno: “Selinker y Lakshamanan (1992: 212) intentan explicar este fenómeno a través de una hipótesis que pretende presentarlo en forma de *puzzle* con cuatro piezas:

1. La primera pieza del *puzzle* está relacionada con la presencia, frecuente y temprana, de la fosilización en los casos en los que el *input* es severamente restringido.

2. La segunda pieza está atribuida a los estudios mal orientados que muestran dificultad, si no imposibilidad, para erradicar ciertos fenómenos de la IL.

3. La tercera pieza del *puzzle* es necesaria: unos estudios longitudinales, cuidadosamente diseñados sobre el mismo individuo y durante varios años después del desarrollo de la IL (o su ausencia). Es decir, describir los fenómenos de IL que cambian con el tiempo, o los que no cambian.

4. La última pieza está relacionada con el hecho de que algunas estructuras

⁶ “Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL. (Selinker (1972))”.

lingüísticas (otras no) tienen tendencia a fosilizarse, incluso sin un *input* severamente restringido. Esto puede ocurrir en un campo muy estrecho de estructuras donde la transferencia lingüística forma un cofactor y cuando se aplica el principio de los efectos múltiples (PEM)”. Este principio se refiere cuando dos enfoques dentro de la ASL se utilizan en conjunto, para identificar posibles formas de IL que produzcan fosilización.

Partiendo de este punto, de acuerdo con la lingüista y profesora de PLE, Eréndira D. Camarena (2011:5), en el caso de los hispanohablantes aprendientes del PLE se ve reflejada esta fosilización de IL en diversas estructuras que van más allá del PIS. Debido a la estrecha cercanía entre el español y el portugués se producen fenómenos de IL e interferencias de suma importancia, como Camera los menciona:

- Errores ortográficos: es el problema más grave detectado, sobre todo la acentuación. Se presenta en palabras que en español son acentuadas de la misma manera y se infiere que muchos alumnos no reconocen las reglas ni en su propia LM y tampoco prestan atención a las reglas en portugués de manera reiterada.
- Errores de grafía: es muy frecuente la confusión entre s, ss, sc, ç, x, m, n, y, j, v, etc. Así tenemos por ejemplo “paso” por *passo*, “homen” por *homem*, “cantaba” por *cantava*, “ayudar” por *ajudar*, entre otros. Además, en este grupo es notorio el uso de la conjunción “y” del español en vez de *e*.
- Errores gramaticales: se observa sobre todo cuando no hay una correspondencia entre una regla del español y del portugués como es el caso de los tiempos subjuntivos.

Por su parte, Graziela Jacques Prestes, en su estudio *Aquisição do Imperfeito do Subjuntivo por falantes nativos de espanhol*, profundiza más en el estudio del uso del

subjuntivo en la variante brasileña por parte de hispanohablantes y la considera como un problema de IL y fosilización que debe afrontarse desde una perspectiva comunicativa mediante ejercicios prácticos.

2.1.6 Pretérito Imperfecto del Subjuntivo (español)

El Pretérito Imperfecto del Subjuntivo (PIS) es uno de los tiempos verbales más complicados, ya que se usa en diferentes contextos sintácticos y también, por la variedad de significados que expresa. Según la publicación de Andrade (2011), el PIS en español es usado para referir hechos del pasado (Tal vez estuviera en casa en aquellas horas), presente (¡Ojalá mis amigos cantaran, ahora, en la fiesta!) y futuro (¿Qué harías si mañana te tocara la lotería?).

Según la Nueva Gramática de la Lengua Española de la RAE (2010), el PIS tiene dos formas: la terminación –RA (cantara) que deriva del pluscuamperfecto del indicativo en latín (*amavĕram*: había amado) y la terminación –SE (cantase), variante que proviene del pluscuamperfecto del subjuntivo (*amavissem*: hubiera amado). Los contextos sintácticos que discriminan una de las formas por preferencia a la otra son escasos. Por ejemplo: Era necesario que todos **tuviesen/tuvieran** uniforme.

Te **llevara/llevase** si **tuviera/tuviese** carro.

No creí que **fuera/fuese** solo.

En Venezuela, la alternancia de estas dos formas del PIS es a libre decisión del hablante. La profesora Arastián (2005: 9), en su estudio entre los valores semánticos de estas formas verbales en el caso de Venezuela, concluye de la siguiente manera: “El análisis llevado a cabo en este estudio puso en evidencia que el empleo

de las desinencias -RA/-SE de los pretéritos imperfecto y pluscuamperfecto del subjuntivo en el español escrito y hablado en Venezuela se ve estadísticamente condicionado por la variable o el "tipo de enunciado de la cláusula".

Al explicar la relevancia de esta variable, relativa a los enunciados afirmativos o negativos, descartamos la hipótesis según la cual -RA y -SE poseen distintos matices semánticos que condicionan la elección de una u otra forma por parte del hablante y proponemos la explicación basada en el valor meramente subjuntivo de la forma en -SE (debido a su etimología), es decir, no aserción, irrealidad y duda, a diferencia de la forma en -RA, en la que se han amalgamado (también por razones históricas) los valores del subjuntivo con los del indicativo. En este sentido, nuestros resultados confirman que, en el ámbito semántico, la selección que hacen los hablantes entre las dos formas en alternancia obedece a razones casuales y que se trata de un auténtico caso de variación morfológica libre”.

2.1.7 Pretérito Imperfeito do Subjuntivo (portugués)

En la *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2013) de Cunha & Lindley, se definen las formas del subjuntivo en portugués, entre ellas, *o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo* (PIS), como acciones del verbo inciertas, irreales e hipotéticas, con gran dependencia de la imaginación y sentimientos de quien las emplea. En ese sentido, el PIS puede indicar:

- Acciones del pasado:

Todos os dias, caminhasse ou corresse, eu chegava tarde.

- Acciones de un supuesto futuro dentro del pasado:

*Aos sábados, ela cantava para quem **entrasse** primeiro no local.*

- Acciones del presente:

***Comesses** bem, **terias** saúde.*

Este tiempo verbal en portugués, según la investigación de Ramalhete (1989:137-138), es usado para:

a) *desejar/ ordenar/ pedir: Ele exigia que obedecêssemos.*

b) *duvidar/ supor/ opinar: Pensava que fosse mais fácil.*

c) *concessão/ restrição: Chegou sem que ninguém visse.*

d) *objetivo/ finalidade: Trouxe o livro para que todos examinassem.*

e) *expressão da condição hipotética: Se você fosse sincera, veja só que bom que era.*

Después, otro estudio de Ramalhete (1992:100) hace referencia al esquema de uso de la hipótesis en portugués: "*a condição sempre se enuncia com o Subjuntivo II (imperfeito, mais-que-perfeito e futuro), já a consequência pode ser expressa de várias maneiras. (...)*

Exemplos:

5. *Se eu fosse ele, não fazia/ faria aquilo.*

6. *Se eu fosse ele, não ia fazer aquilo.*

7. *Se eu fosse ele, não havia/ haveria de fazer aquilo."*

En el artículo presentado por Irene Wherritt, *Patterns of Subjunctive in Brazilian Portuguese* (1978: 52 en Prestes 2001), se menciona a la "*formulação da hipótese contrária*" dentro de los usos del Imperfecto del Subjuntivo. En este artículo,

se publican los resultados de un estudio donde se alterna el PIS y el Imperfecto del Indicativo cuando la frase principal comienza con el verbo “pensar” conjugado en el pretérito perfecto del indicativo, seguido de la conjunción “que”. Los resultados mostraron que 65% de los estudiados preferían el uso del PIS, 30% usaban ambos modos verbales y el 5% usaban el indicativo.

La profesora Graziela Prestes (2001:172) hace una reflexión sobre el estudio de Wherritt y explica: “*o indicativo é usado quando a pressuposição em questão é considerada atual: (3.9) pensei que era difícil seu nome. (3.10) Pensei que fosse fruta, pensei que era outra coisa. Já o subjuntivo é usado quando a pressuposição em questão representa uma ideia contrária a outra: (3.11) Pensei que fosse professora... Ah, você estuda. (3.11) Ah, no cinema, sim, eu pensei que fosse na televisão., ou quando a comparação é ampliada: (3.13) Eu pensei que tivesse muita gente. (3.14) Pensei que ela tivesse vindo e tivesse falado com você*”.

Prestes (2001) también indica que hay un uso particular del PIS en los hablantes nativos de portugués, este ocurre cuando se presenta la combinación de los verbos *conhecer* o *saber* en condicional (*Futuro do Pretérito*) en la oración principal, seguido de los pronombre indefinidos *tudo/qualquer* antes del PIS. Por ejemplo: “*Aceitando aquele emprego, ele conheceria tudo que **desejasse***” (2001:172).

Como docentes de PLE-HE, las diferencias entre el uso del PIS en español y el PIS en portugués son evidentes al momento de analizar los ejemplos de las reglas en un acto comunicativo. Esto no presenta ningún inconveniente, sobre todo, si se realiza un contraste entre la terminación –RA del PIS del español con el tiempo verbal *Pretérito Mais-que-perfeito do Indicativo* del portugués (*Eu comera, Você*

comera, Eles comeram, etc), el cual presenta la misma terminación, pero no encaja en el contexto semántico porque el mismo hace referencia al Pretérito Pluscuamperfecto del Indicativo del español (Yo había comido, Tú habías comido, Ellos habían comido). De esta manera, queda claro que en el PIS del portugués no se puede flexionar de la misma forma que en el caso mencionado del español; sin embargo, explicar esta diferencia en el salón de clases puede resultar un poco complicada, ya que los alumnos no logran captarla por completo.

Por otro lado, en el salón de clases, la confusión en la flexión del PIS en portugués es notoria y frecuente en los niveles avanzados del curso del ICBV, donde ya debería estar subsanado dicho problema. Esta confusión se hace más evidente en el momento en que los alumnos deben ejecutar el acto comunicativo oral, ya que solo prestan atención a lo que quieren decir y no están conscientes del error que están cometiendo en la L2. No obstante, al momento de hacer ejercicios prácticos para rellenar espacios con el verbo adecuado, los alumnos están más conscientes y pueden completar de una manera un poco más satisfactoria con posibles errores mínimos.

También consideramos que el problema de los alumnos al momento de entender las diferencias entre el PIS del portugués y del español y ponerlas en práctica se deban a una falta de atención del alumno y al mito de la facilidad que le brinda el saber que ambas lenguas son muy parecidas. Sin embargo, es importante destacar que en el aprendizaje de una lengua también juega un papel muy importante la metodología del docente y su práctica para abordar el problema. Además, debemos tener en cuenta que no todas las personas tienen las mismas capacidades para aprender una lengua, bien sea por la edad, el conocimiento de su propia LM, su

experiencia con otros idiomas diferentes a su LM, entre otros factores; por lo tanto, el docente tiene la tarea de encontrar la mejor manera de abordar cualquier circunstancia con el objetivo de que todos logren un aprendizaje óptimo de la lengua de estudio.

2.1.8 Estructura y descripción del curso de portugués para extranjeros del ICBV

El curso de portugués ofrecido por el ICBV tiene como finalidad proporcionar a los alumnos las herramientas para poder expresarse de forma adecuada en diversas situaciones, tanto en la forma escrita como en la oral, y al mismo tiempo dar a conocer diversas manifestaciones de la cultura brasileña. Del mismo modo, se espera que al finalizar los seis niveles del curso, el alumno alcance, como mínimo, el nivel intermedio en la prueba de competencia del idioma portugués para la variante brasileña, Celpe-Bras.

La evaluación es continua y guiada por el profesor, con el propósito de concientizar sobre las fortalezas y debilidades de cada alumno. Además se aplican dos (02) pruebas durante cada nivel, que incluye una producción textual a partir de un video, un audio y ejercicios con los contenidos gramaticales vistos en el nivel a evaluar. Al final de cada nivel, se realizan pruebas orales y/o presentación de proyectos.

Las competencias que deberá tener el alumno al aprobar cada nivel son las siguientes:

<p>NÍVEL 1 (Básico) (60 horas)</p> <p>Unidade 1 à 4 do Avenida Brasil vol. 1</p> <p>Apostila 1</p>	<p>Ao finalizar o nível os alunos estarão em capacidade de reconhecer e utilizar corretamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonética do Português • Verbos regulares da 1º, 2º e 3º conjugação, no Modo Indicativo, nos tempos: Presente simples, contínuo, futuro imediato e pretérito perfeito. • Verbos irregulares, nos mesmos tempos e modos: ser, estar, ter, ir, poder, querer, preferir e fazer. • Modo imperativo. Reforçar o gerúndio. • Preposições, contrações, pronomes possessivos, demonstrativos. • Comparativo com mais • Números ordinais, cardinais e as horas. • Vocabulário de alimentação. • Conhecer a culinária do Brasil por regiões. • Gêneros divergentes em português e espanhol • Pronomes indefinidos: tudo, toda, todo, todos e todas. • Regência verbal. • Acentuação: palavras oxítonas e proparoxítonas. Acentos diferenciais. • Expressões idiomáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soletrar palavras • Apresentar-se a si mesmos e aos colegas (cargo, trabalho que desenvolve, projetos) • Elaborar memos, cartas, e-mails, narrativas no passado. • Solicitar informações na rua, hotel, táxis ou agências de turismo. • Realizar compras no supermercado. • Fazer pedidos no restaurante. • Realizar o projeto do nível 1 explorando o gênero das receitas culinárias (selecionar uma das regiões do Brasil para cada grupo, cinco em total, e preparar um cardápio completo com comidas típicas da mesma, fazendo ênfase na sua forma de preparação.
<p>NÍVEL 2 (Básico) (60 horas)</p> <p>Unidade 5 e 6 do Avenida Brasil 1 vol. 1 e unidades 1 e 2 do vol. 2.</p> <p>Apostila 2</p>	<p>Utilizar corretamente os verbos irregulares: ser, ir, estar, ter, fazer, querer, dizer, dar, ver, sentir, ouvir, pedir, medir, dormir, subir e sair no Modo Indicativo, nos tempos: Presente simples, pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão da acentuação. • Vocabulário de trânsito. Utilizar corretamente: <ul style="list-style-type: none"> • Conjunções, advérbios. • Plurais. • Feminino-masculino. • Superlativo absoluto. • Colocação pronominal completa. • Conhecer algumas leis da Constituição do Brasil, feriados e festas típicas brasileiras. • Regência verbal • Conhecer alguns expoentes das artes brasileiras (escritores, poetas, pintores, escultores). • Expressões idiomáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manter conversações para intercâmbio de informações relacionadas a assuntos de trabalho e profissionais. • Elaborar relatórios simples. • Aconselhar, dar sua opinião em relação a temas de trânsito, moradia e mobiliário. • Descrever pessoas físicas e psicologicamente. • Expressar opinião sobre legislação de diferentes países. • Descrever situações ou fatos no passado. • Realizar o projeto do nível 2 usando o gênero "relato de fatos históricos". Escolher um dos feriados ou fatos históricos que lhe chame a atenção, pesquisar e apresentá-lo aos colegas.

<p>NÍVEL 3 (Intermediário) (60 horas)</p> <p>Unidades 3 à 6 do Avenida Brasil vol. 2</p> <p>Apostila 3</p>	<p>Utilizar corretamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos irregulares: pôr, vir, vestir-se, trazer, saber, dizer, ler. • Revisão de pronomes indefinidos (todo, tudo etc.) • Acentuação completa (ênfase nas paroxítonas) • Expressões idiomáticas. • Diminutivo-aumentativo • Vocabulário de parentesco, clima, ecologia e economia. • Verbos no Pretérito Perfeito Composto, Pretérito mais que Perfeito Simples e Composto, Futuro do Presente e Futuro do Pretérito do Indicativo. • Verbos terminados em EAR • Regência verbal • Estereótipos. Variantes regionais. • Voz Passiva com verbo ser e com -se. Participios duplos. • Pronomes indefinidos • Conhecer o Brasil por suas regiões, estados e capitais com seus estereótipos, suas variantes idiomáticas e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar em debates sobre economia, conformação das classes sociais, aspectos do consumo do povo brasileiro. • Descrever, definir parentesco. • Caracterizar, expressar simpatia, antipatia. • Realizar o projeto do nível 3, explorando o gênero “reportagem”. Os alunos devem pesquisar a região escolhida e apresentá-la aos colegas, nos seus aspectos de economia, história, folclore, geografia, etc.
<p>NÍVEL 4 (intermediário) (60 horas)</p> <p>Unidades 1 à 4 do Novo Avenida Brasil volume 3.</p> <p>Apostila 4</p>	<p>Utilizar corretamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modo Subjuntivo, tempo Presente e Imperfeito • Expressões idiomáticas. • Revisão de Acentuação. • Tempos Compostos do Indicativo. • Conhecer os principais fatos históricos do Brasil que permitam entender o atual momento de desenvolvimento do país e sua idiossincrasia. • Regência verbal. • Pronomes indefinidos. • Expressões idiomáticas. • Imaginário brasileiro. Lendas brasileiras 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates sobre aspetos culturais que englobam as distintas expressões de arte. • Traduzir lendas venezuelanas para o português • Produção escrita utilizando diferentes gêneros textuais (contos, crônicas etc.). • Realizar o projeto de leitura com o gênero “contos”: escolher dois escritores em língua portuguesa (brasileiros, portugueses, moçambicanos) comparar e apresentar a biografia do autor.
<p>NÍVEL 5 (Avançado) (60 horas)</p> <p>Unidades 5 e 7 do Novo Avenida Brasil vol. 3</p> <p>Apostila 5</p>	<p>Utilizar corretamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Futuro do Subjuntivo. • Orações condicionais • Conectores do Subjuntivo. • Tempos Compostos do Subjuntivo. • Verbos terminados em UIR e IAR • Pronomes relativos. • Regência verbal. • Expressões idiomáticas. • Linguagem popular 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar sobre personalidades brasileiras nas artes, esportes, televisão, mídia, etc. • Apresentação de temas diversos pelos alunos e professor, dando-lhes oportunidade para colocar em prática, através da conversação, o aprendido no decorrer do curso. • Realizar o projeto do nível 5 gênero “sinopse”: os alunos escolherão entre alguns livros disponibilizados na internet e farão uma apresentação com a crítica do livro, recomendando ou não a leitura aos colegas.

NÍVEL 6 (Avançado) Unidades 6 e 8 do Novo Avenida Brasil vol. 3 Apostila 6	Utilizar corretamente: <ul style="list-style-type: none"> • Infinitivo flexionado • Verbos terminados em UZIR. • Discurso direto e indireto. • Regência verbal. • Expressões idiomáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o projeto do nível 6. O gênero será decidido pelos alunos, de acordo com as preferências do grupo. O trabalho final será apresentado a todos os colegas e professores do ICBV, marcando assim o final do curso.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: ICBV, (Actualizado en 2016): *Metodologia: abordagem comunicativa- estrutural*. Caracas-Venezuela.

Según la información suministrada, los alumnos que fueron parte de esta investigación, estudiaron el modo subjuntivo desde el tercer nivel y son expuestos al tiempo *Imperfeito do Subjuntivo* desde el cuarto nivel, lo que significa que al cursar los niveles cinco y seis deberían tener un manejo adecuado del modo y tiempo en cuestión.

2.1.9 Estructura y descripción del Celpe-Bras

El Certificado de suficiencia en lengua portuguesa para extranjeros (Celpe-Bras) es el único certificado brasileño de competencia del portugués como lengua extranjera reconocido oficialmente, desde su primera prueba aplicada en 1998. Este examen es aplicado en Brasil y en otros países por medio del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep)*, con el apoyo del Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil.

El Celpe-Bras certifica cuatro (04) niveles de competencia en lengua portuguesa. Para obtener el certificado, es necesario alcanzar, por lo menos, el nivel intermediario en la parte escrita y oral. Cuando el nivel de competencia es diferente prevalece el resultado menor.

- De 0 a 1,99 puntos: sin certificado.

- De 2 a 2,75 puntos: intermediario. Representa un dominio operacional parcial de la lengua portuguesa. Capacidad de comprender y producir textos orales y escritos sobre asuntos limitados, en contextos conocidos y situaciones cotidianas con inadecuaciones e interferencias de la lengua materna u otras lenguas extranjeras en situaciones desconocidas.
- De 2,76 a 3,50 puntos: intermediario superior. Representa un dominio operacional parcial de la lengua portuguesa. Capacidad de comprender y producir textos orales y escritos sobre asuntos limitados, en contextos conocidos y situaciones cotidianas con pocas inadecuaciones e interferencias de la lengua materna u otras lenguas extranjeras en situaciones desconocidas.
- De 3,51 a 4,25 puntos: avanzado. Representa un dominio operacional amplio de la lengua portuguesa. Capacidad de comprender y producir textos orales y escritos sobre varios asuntos en contextos conocidos y desconocidos, con inadecuaciones ocasionales en la comunicación.
- De 4,26 a 5 puntos: avanzado superior. Representa un dominio operacional amplio de la lengua portuguesa. Capacidad de comprender y producir textos orales y escritos sobre varios asuntos en contextos conocidos y desconocidos, con pocas o mínimas inadecuaciones en la comunicación.

La evaluación se fundamenta en la idea de la competencia con relación al uso adecuado de la lengua para desempeñar acciones en el mundo. Para eso, considera aspectos textuales, así como también aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores dentro de la interacción.

2.1.10 Estructura y descripción del MCERL

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) 2001, forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, el cual proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, favorece la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas y el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje. Para cada uno de los niveles, el Marco define las destrezas que los estudiantes deben adquirir en cada una de las competencias lingüísticas siguientes:

- Comprensión auditiva.
- Comprensión de lectura.
- Interacción oral.
- Expresión oral.
- Expresión escrita.

El MCERL define los siguientes niveles de dominio:

- Nivel A1: corresponde al nivel principiante. En este nivel, el participante es capaz de comprender y usar expresiones cotidianas frecuentes y frases sencillas para satisfacer necesidades inmediatas. Puede hacer una presentación de sí mismo y a otros, además de pedir informaciones básicas.

- Nivel A2: corresponde al nivel elemental. El participante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente, así como comunicarse y realizar tareas simples que no requieran más que vocabulario sencillo y directo sobre temas conocidos o habituales.
- Nivel B1: corresponde al nivel intermedio. El participante es capaz de entender las ideas principales de textos claros y en lengua estándar sobre temas conocidos en diversas situaciones. Puede producir textos sencillos y coherentes, además de producir oralmente descripciones, experiencias y sentimientos sobre temas conocidos o de su interés.
- Nivel B2: corresponde al nivel intermedio alto. El participante es capaz de entender ideas principales de textos complejos que sean sobre temas concretos o abstractos, inclusive de carácter técnico. Puede comunicarse con hablantes nativos con suficiente grado de fluidez, además de producir textos claros sobre temas diversos.
- Nivel C1: corresponde al nivel avanzado. El participante entiende y produce textos diversos y con cierto grado de exigencia. Sabe expresarse de forma clara y fluida sin muestras de evidente esfuerzo. Puede hacer uso flexible del idioma, así como desenvolverse en diversas situaciones y temas.
- Nivel C2: corresponde al nivel muy avanzado. El participante muestra facilidad para entender de forma auditiva y visual informaciones, además

de interpretarla dando opinión y argumentos de manera clara y coherente.

Se expresa con gran fluidez y con alto grado de precisión.

Equivalencias entre el Celpe-Bras y el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas

Para fines de nuestra investigación, consideramos apropiado hacer una aproximación entre el Celpe-Bras y el MCERL para destacar los puntos similares, ya que estos dos sistemas de evaluación son usados internacionalmente en el caso de la lengua portuguesa.

- Certificado Intermedio (*Certificado Intermediário*) del Celpe-Bras equivalente aproximado al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Certificado Intermedio Superior (*Certificado Intermediário Superior*) del Celpe-Bras equivalente aproximado al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Certificado Avanzado (*Certificado Avançado*) del Celpe-Bras equivalente aproximado al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Certificado Avanzado Superior (*Certificado Avançado Superior*) do Celpe-Bras equivalente aproximado al nivel C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Esta aproximación nos muestra claramente que ambos sistemas son aplicables para definir el nivel de competencia que pueda tener cualquier alumno de lengua portuguesa como LE. A su vez, dentro del esquema de estudio del ICBV, se espera que los alumnos que aprueben los niveles avanzados obtengan como mínimo el nivel intermedio del Celpe-Bras o el nivel B1 del MCERL.

2.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, presentaremos los estudios de investigación consultados que están relacionados con el problema planteado y que sirvieron de orientación para esta investigación.

Interferencia del uso del Pretérito Perfecto Simple del español de Venezuela en el aprendizaje del *Passato Prossimo* del Italiano por Yohanna A. Parra Leonett (2012, Universidad Central de Venezuela). Esta investigación está basada en el estudio de la interferencia del español en estudiantes de los últimos años de la carrera de Idiomas Modernos (UCV). El objetivo principal de dicho trabajo fue identificar, mediante el análisis de errores y fosilizables, la interferencia de la lengua madre durante el proceso de aprendizaje. Esta investigación nos ayudó a enmarcar y delimitar el tema a tratar, ya que no hay trabajos de investigación en portugués relacionados con el tema en la escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela.

El valor semántico de las formas verbales en -RA y en -SE de los Pretéritos Imperfecto y Pluscuamperfecto del Subjuntivo en el español de Venezuela por Arucia Asratián (2005, Universidad Central de Venezuela). Esta investigación está enfocada en el estudio etimológico y comparativo detallado de la preferencia de selección de uso de las formas de dichos tiempos verbales por hablantes del español de Venezuela. Este trabajo sirvió de gran aporte en la recopilación de material para el estudio de la parte gramatical del Pretérito Imperfecto y Pluscuamperfecto del Subjuntivo del español.

Análisis de Interlengua en un corpus de portugués escrito por estudiantes castellano hablantes universitarios por Eréndira D. Camarena Ortiz (2011, Universidad Autónoma de México). Esta investigación estudia el resultado del análisis de errores y fenómenos de interlengua producidos por estudiantes de portugués como lengua extranjera de la Universidad Autónoma de México, específicamente, en un corpus escrito de 104 redacciones de alumnos de niveles intermedio y avanzado. El objetivo fundamental de este trabajo fue la detección y análisis de errores durante el proceso de aprendizaje del portugués. Por lo tanto, esta investigación nos ayudó a comprender el análisis del corpus de datos escritos por los estudiantes para determinar cómo se configura la interlengua, estableciendo las posibles causas de los errores encontrados.

Aquisição do imperfeito do subjuntivo por falantes nativos de espanhol por Graziela Jacques Prestes (2001, Rio Grande do Sul, Brasil). Este estudio aborda el uso de materiales didácticos en el salón para enseñar de una manera efectiva el PIS del portugués a estudiantes cuya lengua materna es el español. La autora intenta identificar dónde se encuentran las fallas en el aprendizaje, y propone varios ejercicios que involucran la forma y el uso cotidiano de dicho tiempo verbal para que los aprendientes dejen de usar la terminación –RA en portugués y comiencen a acostumbrarse a la terminación –SSE, tanto en la parte oral como escrita. Esta investigación nos proporcionó un modelo de ejercicios para ser aplicados en la población objeto de nuestra investigación.

CAPITULO III: LA METODOLOGÍA

MARCO METODOLÓGICO

3.1 CONSIDERACIONES

En principio, hicimos una encuesta a los profesores del nivel avanzado (niveles V y VI) del curso de portugués del ICBV para obtener información sobre los principales problemas que enfrentan los estudiantes en el aprendizaje de la LE (ver anexo 1). Los resultados de la encuesta indicaron que gran parte de los estudiantes presentan dificultad en la conjugación del PIS del portugués en sus producciones orales y escritas, además de sugerir la influencia del español como causante de dicha problemática.

La encuesta nos permitió guiar tanto el tipo de metodología a seguir como el objetivo de nuestra investigación. El diseño de este instrumento fue validado por una experta en estadística quien nos recomendó aplicar la encuesta a todos los profesores del nivel en estudio. Una vez aplicada, obtuvimos datos cuantitativos y características tanto objetivas como subjetivas de la situación de los alumnos con relación al proceso de adquisición de la LE. Además, con el uso de este instrumento, fue posible hacer un pre-diagnóstico de la situación, conocer la necesidad y pertinencia de la investigación y tener una base de datos.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Realizamos un estudio descriptivo que nos permitió observar los hechos. Según nuestro objetivo, el diseño está definido por los pasos establecidos en el Análisis de Error (AE) clásico, según Alonso (2011: 315-316) basado en la teoría de Corder (1971).

PASO 1: Reconocimiento de error: en este primer paso se identifica el error en la conjugación del PIS en la L2.

PASO 2: Descripción de error: luego, se procede a describir los errores desde una visión psicolingüística, asumiéndolos como parte de un proceso general, y que, a su vez forman parte de los procesos particulares del aprendizaje.

PASO 3: Explicación del error: por último, se explican las causas del desvío de la norma, basado en las hipótesis sobre el proceso y conocimientos que llevan a esta evolución de la L2.

Este análisis se enfoca en la identificación del error desde el punto de vista lingüístico, específicamente en la conjugación del PIS del portugués, para luego hacer la comparación de los dos sistemas lingüísticos (español y portugués).

3.3 POBLACIÓN

La población está definida por sesenta y un (61) estudiantes de los horarios interdiarios y sabatinos de los niveles avanzados (V-VI) de PLE-HE del ICBV del período I-2017. Cada nivel tiene una duración de tres meses, lo que equivale a 60 horas por nivel. Además, los estudiantes fueron clasificados por sexo y edades.

3.4 MUESTRA

Para la recopilación del corpus se escogieron, de forma aleatoria, las muestras de veintiún (21) estudiantes que comparten el español como LM, dieciséis (16) de sexo femenino y cinco (5) de sexo masculino, de los cuales se analizaron sus producciones orales y escritas. Para ello, se utilizó el instrumento # 1 (ver anexo 2) que consiste en tres ejercicios para incentivar la conversación y el instrumento # 2 (ver anexo 3) que tiene dos ejercicios para evaluar la escritura en el modo y tiempo verbal a estudiar.

3.4.1 PERFIL DE LA MUESTRA

Los alumnos de la muestra tienen el siguiente perfil: comparten el idioma español como LM, además de ser universitario o estudiante universitario de cualquier carrera. Algunos participantes han estudiado algún otro idioma o son bilingües (Ver gráfico 3).

3.4.2 CORPUS

El corpus está conformado por un total de ochenta y cuatro (84) textos escritos y sesenta y tres (63) ejercicios orales, descritos de la siguiente manera:

- 21 redacciones (expresar indignación) con un mínimo de sesenta y cinco (65) y un máximo de ciento ochenta y tres (183) palabras.
- 63 oraciones (dar sugerencias).
- 21 ejercicios orales (hacer pedidos).

- 21 propuestas orales (dar consejos).
- 21 descripciones orales (expresar deseos).

3.5 INSTRUMENTOS

El primer instrumento usado en esta investigación fue la encuesta dirigida a los profesores con el fin de identificar y definir el problema en cuestión. Dicha encuesta fue diseñada y revisada en forma particular por una especialista en estadística y por una profesora del Departamento de Investigación de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela.

Por consiguiente, los instrumentos usados para esta investigación, tanto para la verificación del corpus escrito como para el corpus oral, fueron extraídos del trabajo de investigación elaborado por la profesora Graziela Jacques Prestes en 2001, titulado: *Aquisição do Imperfeito do Subjuntivo por falantes nativos de espanhol* y publicado en *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*.

El instrumento # 1 (ver anexo 2) está conformado por tres (03) ejercicios, donde el estudiante es incentivado a expresarse oralmente en diferentes niveles de formalidad, con funciones comunicativas específicas (pedir, aconsejar y expresar deseos).

El instrumento # 2 (ver anexo 3) consta de dos (2) ejercicios, el primero es realizar una redacción, donde el estudiante debe expresar indignación sobre un hecho desagradable como si fuese la víctima y el segundo es la redacción de tres (03)

oraciones, donde el estudiante debe dar una sugerencia hipotética. Los instrumentos orales y escritos fueron realizados en el horario regular del aula y sin previa información, con el objetivo de verificar la naturalidad de la expresión.

3.5.1 Validez de los instrumentos

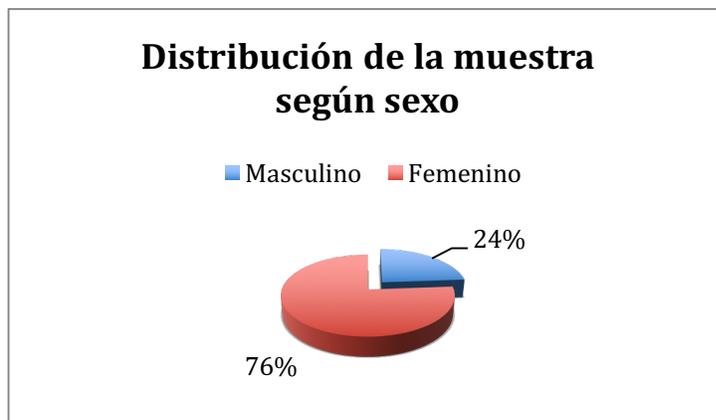
Los instrumentos de esta investigación fueron revisados por profesionales en el área de Lingüística Aplicada (Prof. Zayra Marcano), Departamento de Enseñanza del Portugués como LE de la Escuela de Idiomas Modernos UCV (Prof. Alejandra Saavedra) y estadística (Lic. Elisa Ortega), cada uno de los expertos mencionados colaboraron con su guía y aporte en la recolección y estudio de los resultados.

CAPITULO IV: LOS RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

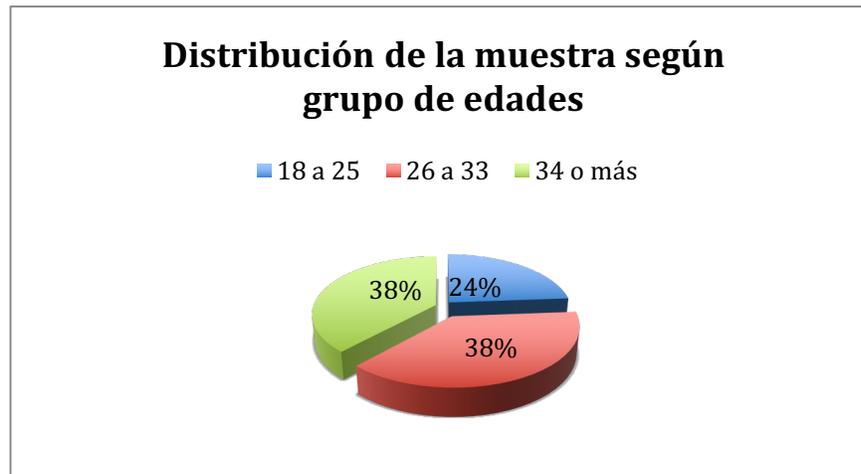
Luego de la aplicación de los instrumentos #1 y #2 a la muestra del nivel avanzado del ICBV (período I/2017) en veintiún (21) estudiantes, se obtuvo una serie de datos que fue analizada e interpretada por medio de herramientas básicas que la estadística descriptiva nos ofrece.

Gráfico 1. Distribución de la muestra según el sexo del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.



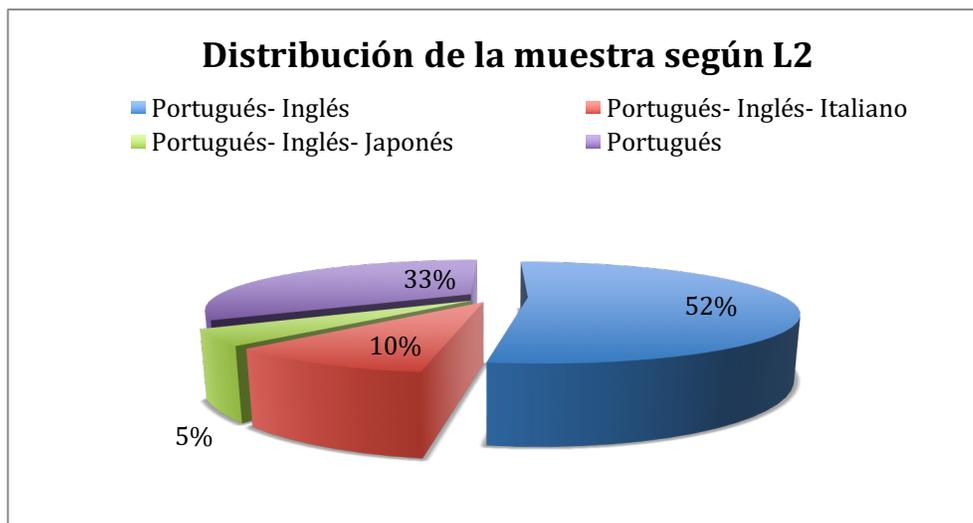
Se puede observar que la distribución de la muestra por sexo corresponde a cinco (5) estudiantes de sexo masculino y dieciséis (16) de sexo femenino, lo que se traduce a que 24% de los evaluados fueron hombres y 76% fueron mujeres.

Gráfico 2. Distribución de la muestra según grupo de edades del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.



La agrupación de edades indica que dentro de la muestra, cinco (5) estudiantes corresponden al intervalo de 18 a 25 años con un 24%, ocho (8) estudiantes corresponden al intervalo de 26 a 33 años con un 38% y ocho (8) estudiantes corresponden al intervalo de 34 años o más coincidiendo con un 38%. Esto nos muestra que la mayoría (76%) de los estudiantes observados son mayores de 25 años.

Gráfico 3. Distribución de la muestra según LE del nivel avanzado del ICBV, periodo I/2017.



Dentro del proceso de selección de la muestra, se escogieron a los estudiantes que tuvieran el español como LM, lo que indica que el 100% de la muestra son hablantes nativos del español de Venezuela y estudiantes de portugués de Brasil como LE. Por otro lado, se tomó en cuenta que varios de estos estudiantes tenían experiencias previas con otros idiomas, lo que nos llevó a clasificarlos de acuerdo a sus otras LE.

Los resultados mostraron que once (11) estudiaron el idioma inglés como LE, los cuales representan un 52% de la muestra; dos (2) estudiaron inglés e italiano como LE, los cuales representan un 10%; uno (1) estudió inglés y japonés como LE, el cual representa un 5%. Solo siete (7) estudiantes no tenían estudios previos de otras LE, además del portugués.

Es importante mencionar que los estudiantes que constituyen la muestra son alumnos regulares sin repetición alguna de los niveles avanzados del programa de estudio del ICBV.

Los errores que se evidenciaron mediante la aplicación de los instrumentos #1 y #2 a la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017, fueron analizados e interpretados según sexo y grupo de edades. Adicional a esto, se utilizaron las medidas de tendencia central y dispersión para una visión general del total de los errores.

Cuadro 1. Medidas de tendencia central y de dispersión del total de errores de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

<i>Errores de la muestra</i>	
Media	14,0952381
Error típico	1,228442223
Mediana	14
Moda	14
Desviación estándar	5,629429473
Varianza⁷ de la muestra	31,69047619
Curtosis⁸	-0,3717971
Coficiente de asimetría	-0,204172946
Rango	20
Mínimo	3
Máximo	23
Suma	296
Cuenta	21

⁷ Varianza: La varianza de un conjunto de datos se define como el cuadrado de la desviación estándar (SPIEGEL, 2009: 97).

⁸ Curtosis: La curtosis indica qué tan puntiaguda es una distribución; esto por lo regular es en relación con la distribución normal. A una distribución que tiene un pico relativamente alto se le llama leptocúrtica, en tanto que si es relativamente aplastada se dice platicúrtica. Una distribución normal, que no es ni puntiaguda ni muy aplastada se llama mesocúrtica (SPIEGEL, 2009: 125).

Como podemos apreciar en el cuadro 1, los resultados indican que en promedio, los estudiantes del nivel avanzado del ICBV (período I-2017) cometieron catorce (14) errores aproximadamente, con una dispersión de datos de seis (6) errores aproximadamente, lo que nos muestra que hay una variabilidad considerable entre ellos debido a su dispersión. Si observamos el rango que nos muestra la diferencia entre el valor mínimo y el máximo, veinte (20) errores, podemos confirmar estos datos.

Con el fin de tener una visión más clara de los datos, se realizó el análisis de los instrumentos #1 y #2 de manera individual, ya que de este modo se puede apreciar el comportamiento y las diferencias entre los errores cometidos tanto en la producción oral como en la producción escrita.

Cuadro 2A. Medidas de tendencia central y de dispersión de errores en instrumento #1 de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

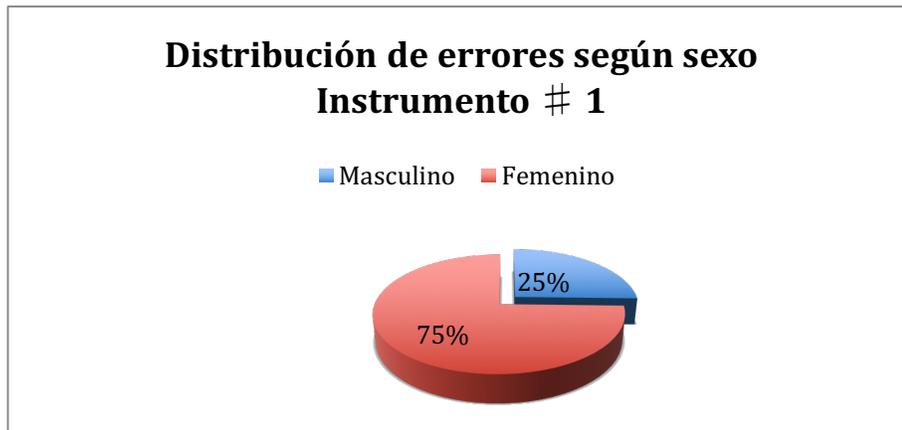
<i>Instrumento 1</i>	
Media	8,80952381
Error típico	1,286595818
Mediana	7
Moda	7
Desviación estándar	5,895922724
Varianza de la muestra	34,76190476
Curtosis	-1,173234872
Coefficiente de asimetría	0,138438392
Rango	18
Mínimo	0
Máximo	18
Suma	185
Cuenta	21

Cuadro 2B. Medidas de tendencia central y de dispersión de errores en instrumento #2 de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

<i>Instrumento 2</i>	
Media	5,285714286
Error típico	0,73401329
Mediana	4
Moda	3
Desviación estándar	3,363671463
Varianza de la muestra	11,31428571
Curtosis	-0,141362455
Coefficiente de asimetría	0,989676728
Rango	11
Mínimo	1
Máximo	12
Suma	111
Cuenta	21

En los cuadros 2A y 2B, verificamos los datos por cada instrumento. En el instrumento #1, donde se evalúa la producción oral, los resultados muestran un promedio de nueve (9) errores aproximadamente por estudiante, mientras que en el instrumento #2, que corresponde a la producción escrita, los resultados muestran un promedio de cinco (5) errores. Las diferencias entre los errores cometidos en ambos instrumentos no es alejada; sin embargo, se encontraron más errores en la producción oral que en la escrita.

Gráfico 7A. Distribución de errores según sexo en instrumento #1 de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.



El total de los errores encontrados en el instrumento #1 fue de ciento ochenta y cinco (185), de los cuales cuarenta y siete (47) o 25% del total fueron cometidos por hombres y ciento treinta y ocho (138) o 75% del total fueron cometidos por mujeres.

Gráfico 7B. Distribución de errores según sexo en instrumento #2 de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.



El total de los errores encontrados en el instrumento #2 fue de ciento once (111), de los cuales veintisiete (27) o 24% del total fueron cometidos por hombres y ochenta y cuatro (84) o 76% del total fueron cometidos por mujeres.

En ambos instrumentos, el sexo femenino representa la mayoría en el total de incidencia de errores en contraste con el sexo masculino que, a su vez, mantiene la tendencia en el porcentaje en incidencia de errores en ambos instrumentos.

Cuadro 3A. Distribución de errores por estudiante en instrumento #1 según sexo de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

Sexo	Número de estudiantes	Errores instrumento #1	Errores por estudiante
Masculino	5	47	9,4
Femenino	16	138	8,625
	21	185	

Cuadro 3B. Distribución de errores por estudiante en instrumento #2 según sexo de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

Sexo	Número de estudiantes	Errores instrumento #2	Error por estudiante
Masculino	5	27	5,4
Femenino	16	84	5,25
	21	111	

Según los resultados expuestos en los cuadros 3A y 3B, verificamos que en promedio los estudiantes de sexo masculino cometieron más errores por persona tanto

en el instrumento #1 como en el instrumento #2, estos datos se obtuvieron mediante la división entre el total de los errores por sexo y el número de estudiantes por la misma categoría. Dichos resultados contrastan con la información obtenida en los gráficos 7A y 7B, donde se evidencia un porcentaje mayor de errores en el sexo femenino. La causa de este resultado se debe a que en la muestra observada, la cantidad de personas de sexo femenino es mayor que las personas de sexo masculino.

Gráfico 8A. Distribución de errores en instrumento #1 según grupo de edades de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.



El total de los errores encontrados en el instrumento #1 fue de ciento ochenta y cinco (185), de los cuales treinta y cuatro (34) o 18% del total fueron cometidos por estudiantes entre 18 a 25 años de edad, setenta y cuatro (74) o 40% del total fueron

cometidos por estudiantes entre 26 a 33 años de edad y setenta y siete (77) o 42% del total fueron cometidos por estudiantes de 34 o más años de edad.

Gráfico 8B. Distribución de errores en instrumento #2 según grupo de edades de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.



El total de los errores encontrados en el instrumento #2 fue de ciento once (111), de los cuales treinta y siete (37) o 33% del total fueron cometidos por estudiantes entre 18 a 25 años de edad, treinta y cinco (35) o 32% del total fueron cometidos por estudiantes entre 26 a 33 años de edad y treinta y nueve (39) o 35% del total fueron cometidos por estudiantes de 34 o más años de edad.

En ambos instrumentos, los estudiantes de 34 o más años de edad representan la mayoría en el total de incidencia de errores; sin embargo, es importante destacar que en el instrumento #2 los resultados se muestran equilibrados con poca diferencia

en los porcentajes, en comparación con los resultados del instrumento #1, donde hay un equilibrio en los resultados del grupo de 26 a 33 años y el de 34 o más años, distanciado de los resultados de los estudiantes entre 18 a 25 años que tuvieron un bajo margen de error.

Cuadro 4A. Distribución de errores por estudiante en instrumento #1 según grupo de edades de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

Grupo de edades	Número de estudiantes	Errores instrumento #1	Error por estudiante
18 a 25 años	5	34	6,80
26 a 33 años	8	74	9,25
34 o más	8	77	9,63
	21	185	

Cuadro 4B. Distribución de errores por estudiante en instrumento #2 según grupo de edades de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

Grupo de edades	Número de estudiantes	Errores instrumento #2	Error por estudiante
18 a 25 años	5	37	7,40
26 a 33 años	8	35	4,38
34 o más	8	39	4,88
	21	111	

Según los resultados expuestos en los cuadros 4A y 4B, verificamos que en promedio, los estudiantes entre 18 a 25 años de edad cometieron menos errores por persona en el instrumento #1 en oposición al resultado del instrumento #2. Por otro

lado, los grupos de 26 a 33 años y el de 34 o más años de edad mantienen una tendencia equilibrada.

A continuación, se presenta la distribución de errores por interferencia en la conjugación del PIS del portugués en los cuadros 5A y 5B. Es importante mencionar que dentro de estos datos están incluidos en número y porcentaje los errores de interferencia lexical que, a pesar de no ser parte de nuestro objeto de estudio, consideramos de gran importancia señalarlos para afirmar y dar soporte a la presencia del fenómeno de interferencia en los estudiantes del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

Cuadro 5A. Distribución de errores por interferencia en instrumento #1 según grupo de edades de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

Grupo de edades	Errores IN en conjugación PIS	% de errores IN en conjugación PIS	Errores IN lexical	% de errores IN lexical
18 a 25 años	7	15%	6	43%
26 a 33 años	19	40%	3	21%
34 o más	22	46%	5	36%
	48	100%	14	100%

Cuadro 5B. Distribución de errores por interferencia en instrumento #2 según grupo de edades de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

Grupo de edades	Errores IN en conjugación PIS	% de errores IN en conjugación PIS	Errores IN lexical	% de errores por IN lexical
18 a 25 años	8	38%	10	42%
26 a 33 años	6	29%	5	21%
34 o más	7	33%	9	38%
	21	100%	24	100%

El total de errores cometidos por la muestra en el instrumento #1 (producción oral) en la distribución de errores por IN según grupo de edades fue de sesenta y dos (62), como lo muestra el cuadro 5A.

Desglosamos la cantidad de errores por tipo y encontramos que el mayor número de errores por IN en conjugación del PIS cometidos por la muestra está en el grupo de edades de 34 o más años, seguido por los estudiantes de 26 a 33 años; los estudiantes entre 18 a 25 años de edad son los que cometieron el menor número de errores. En los errores por IN lexical, observamos que el mayor número de errores cometidos por la muestra está en el grupo de estudiantes entre 18 a 25 años de edad, seguido por los estudiantes de 34 o más años de edad; el grupo de 26 a 33 años son los que cometieron el menor número de errores.

Por otro lado, el total de errores cometidos por la muestra en el instrumento #2 en la distribución de errores por IN según grupo de edades fue de cuarenta y cinco (45) errores, como lo muestra el cuadro 5B.

Realizamos nuevamente el desglose de la cantidad de errores por tipo y encontramos que los resultados para los errores IN en la conjugación del PIS y los errores por IN lexical coinciden. El mayor número de errores cometidos por la muestra en este instrumento está en el grupo de 18 a 25 años de edad, seguido por los estudiantes de 34 o más años de edad; mientras que los estudiantes de 26 a 33 años son los que cometieron el menor número de errores.

Esto resultados indican que hubo mayor cantidad de errores en el instrumento #1, mientras que los resultados de errores en el instrumento #2 no difieren de manera significativa.

Cuadro 6A. Distribución de errores por IN en conjugación del PIS en instrumento #1 según sexo en la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

Sexo	Errores IN en conjugación PIS	% de errores IN conjugación PIS	Errores por estudiante
Masculino	12	25%	4,00
Femenino	36	75%	1,33
	48	100%	

Cuadro 6B. Distribución de errores por IN en conjugación del PIS en instrumento #2 según sexo en la muestra del nivel avanzado del ICBV, periodo I/2017.

Sexo	Errores IN en conjugación PIS	% de errores IN conjugación PIS	Errores por estudiante
Masculino	5	24%	4,20
Femenino	16	76%	1,31
	21	100%	

Según la información mostrada en los cuadros 6A y 6B, a pesar de que la población femenina tuvo mayor cantidad de errores globales en ambos instrumentos, al realizar la división de errores por estudiantes notamos que el sexo masculino tuvo mayor incidencia de errores por IN en la conjugación del PIS. En el instrumento #1, se observa un total de cuatro (4) errores por cada estudiante masculino y un total de dos errores (2) aproximadamente por cada estudiante femenina. En este sentido, verificamos que en el instrumento #2 los resultados fueron bastante parecidos: un total de cinco (5) errores aproximadamente por cada estudiante masculino y un total de dos (2) errores aproximadamente por cada estudiante femenina.

Cuadro 7A. Distribución de errores por IN lexical en instrumento #1 según sexo en la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

Sexo	Errores IN lexical	% de errores IN lexical	Errores por estudiante
Masculino	3	21%	4,67
Femenino	11	79%	1,27
	14	100%	

Cuadro 7B. Distribución de errores por IN lexical en instrumento #2 según sexo en la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017.

Sexo	Errores IN lexical	% de errores IN lexical	Errores por estudiante
Masculino	3	13%	8,00
Femenino	21	88%	1,14
	24	100%	

Los resultados mostrados en los cuadros 7A y 7B indican que al realizar la división de errores por estudiantes, el sexo masculino tuvo mayor incidencia de errores por IN lexical en ambos instrumentos. En el instrumento #1, se observa un total de cinco (5) errores por cada estudiante masculino y un total de dos errores (2) aproximadamente por cada estudiante femenina. En consecuencia, se muestra que en el instrumento #2, los resultados mantienen la tendencia anterior y se obtuvo un total de ocho (8) errores aproximadamente por cada estudiante masculino, y un total de un (1) error aproximadamente por cada estudiante femenina.

Cuadro 8A. Clasificación y distribución de número de errores de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017 en instrumento #1.

Errores	Número de errores	% de errores
IN conjugación del PIS	48	26%
IN lexical	14	8%
Ortografía	27	15%
Conjugación	96	52%
	185	100%

Cuadro 8B. Clasificación y distribución de número de errores de la muestra del nivel avanzado del ICBV, período I/2017 en instrumento #2.

Errores	Número de errores	% de errores
IN conjugación del PIS	21	19%
IN lexical	24	22%
Ortografía	21	19%
Conjugación	45	41%
	111	100%

En la clasificación y distribución de número de errores de la muestra observada en los cuadros 8A y 8B, notamos que la mayor cantidad de errores totales se presentaron en el instrumento #1, con un total de ciento ochenta y cinco, distribuidos de la siguiente manera: cuarenta y ocho (48) errores por IN en la conjugación del PIS del portugués, catorce (14) errores por IN lexical, veintisiete (27) errores de ortografía y noventa y seis (96) errores de conjugación. En cambio, en el instrumento #2, cometieron un total de ciento once (111) errores totales, distribuidos en su mayoría en: veintiún (21) errores por IN en la conjugación del PIS del portugués, veinticuatro (24) errores por IN lexical, veintiún (21) errores de ortografía y cuarenta

y cinco (45) errores de conjugación. Notamos que en el instrumento #1 la cantidad de errores por IN en la conjugación del PIS del portugués fue mayor que en el instrumento #2, contrario a los resultados de IN lexical, donde la cantidad de errores en el instrumento #1 fue menor a la cantidad de errores encontrados en el instrumento #2. Para esta investigación es de gran importancia presentar los resultados anteriormente señalados, ya que estos datos sustentan nuestras conclusiones.

CAPITULO V: DEL ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Luego de realizar metódicamente la organización, presentación y análisis de los resultados, exponemos las siguientes conclusiones:

En primer lugar, encontramos un total de doscientos noventa y seis (296) errores en los dos instrumentos utilizados (oral y escrito), de los cuales ciento ochenta y cinco (185) errores fueron extraídos del instrumento #1 y ciento once (111) errores del instrumento #2. Al separar y distribuir los errores según su clasificación, obtuvimos un total de sesenta y nueve (69) errores por interferencia en la conjugación del PIS del portugués y treinta y ocho (38) errores por interferencia lexical, lo que indica que 36% de los errores cometidos por la muestra de los estudiantes del nivel avanzado del ICBV, período I-2017, son por interferencia (IN) tanto en la parte oral como escrita. Dicha interferencia en estos errores se debe a la forma y uso del Pretérito Imperfecto del Subjuntivo del español y la frecuencia facultativa de la terminación -RA en la conjugación del PIS en portugués. Por otro lado, se observa una mayor cantidad de errores en el instrumento #1, en comparación con el instrumento #2; sin embargo, la cantidad de errores cometidos por interferencia en ambos instrumentos es considerable.

Además, la información obtenida en los dos instrumentos arrojó que la población más joven presentó una mayor cantidad de errores, en comparación con los otros grupos de edades. De igual manera, vemos que el sexo masculino cometió la mayor cantidad de errores por IN según sexo en comparación con el sexo femenino.

En los siguientes ejemplos, mostraremos cómo los estudiantes usaron de manera errónea recursos de la LM para expresarse en la LE en diferentes funciones comunicativas:

- a. *Eu gostaria que não **fizeram** muito barulho.*
- b. *Eu queria que você **alugara** outro box.*
- c. *Eu gostaria que você **chegara** muito mais cedo.*
- d. *Seria conveniente que você **trabalhara** um pouco mais antes de ir embora.*
- e. *Eu gostaria que você não **passara nenhuma** ligação.*
- f. *Eu gostaria que você **chegara** a tempo na segunda-feira.*
- g. *Seria uma pena que você não **procurara** um trabalho.*
- h. *Seria conveniente que você **conheceria** muita gente.*
- i. *Eu **gustaria** que meus **vezinhos foram** novos.*

(Ejemplos extraídos del instrumento #1)

Como observamos en las transcripciones anteriores, evidenciamos varios tipos de errores: en todas las frases encontramos errores por IN en la conjugación del PIS en los verbos: *fazer*, *alugar*, *chegar*, *trabalhar*, *procurar*, *conhecer* y *ser*, donde la forma correcta sería *fizessem*, *alugasse*, *chegasse*, *trabalhasse*, *procurasse*, *conhecesse* y *fossem*. En la oración identificada con la letra e, el estudiante erró en el uso del pronombre indefinido femenino singular *nenhuma* en portugués, al usar **ninguna** debido a su similitud con el mismo pronombre en español. Además, en la frase i vemos un error común en la conjugación y pronunciación del verbo regular *gostar*, donde la forma correcta sería *gostaria*. En ambos casos, se puede concluir que

la causa del error es por IN de la LM. Por otro lado, el uso de la expresión *passar uma ligação* en el ejemplo e no es de uso frecuente en el portugués de Brasil, en su lugar, la expresión adecuada sería con el empleo del verbo *transferir*: *Eu gostaria que você não transferisse nenhuma ligação.*

En otras frases evidenciamos errores de IN tanto en la conjugación como en la parte lexical, donde la función comunicativa del ejercicio era dar consejo y expresar deseo:

- a. *Seria uma pena que você não **faça esse** viagem.*
- b. *Seria conveniente que você **ficara** em sua casa.*
- c. *Seria bom que eles não **tocaram** muito a porta.*
- d. *Seria uma pena que você **se vai del** trabalho.*
- e. *Seria conveniente que você **tenha um emprego pronto**.*
- f. *Eu gostaria que **minhos vezinhos não molestaram** muito.*
- g. *Seria uma pena que você não **consiguiera onde viver**.*
- h. *Eu gostaria que você não **interrompera** ao telefone.*
- i. *Eu gostaria que seu funcionário não **llegara** atrasado ao segunda-feira.*
- j. *Seria conveniente que **buscara um trabalo**.*

(Ejemplos extraídos del instrumento #1)

En las frases anteriores, encontramos nuevamente errores en oraciones subordinadas donde los verbos de las oraciones principales están conjugados en *futuro do pretérito*, lo cual indica, según la norma de adecuación verbal del

portugués, que los verbos de estas oraciones subordinadas deberían estar conjugados en *pretérito imperfeito do subjuntivo*:

- a. *Seria uma pena que você não **fizesse essa** viagem.*
- b. *Seria conveniente que você **ficasse** em sua casa.*
- c. *Seria bom que eles não **batessem** muito a porta.*
- d. *Seria uma pena que você **pedisse demissão do** trabalho.*
- e. *Seria conveniente que você **tivesse um** emprego **logo**.*
- f. *Eu gostaria que **meus vizinhos** não **incomodassem** muito.*
- g. *Seria uma pena que você não **encontrasse onde** viver.*
- h. *Eu gostaria que você não **interrompesse** ao telefone.*
- i. *Eu gostaria que seu funcionário não **chegasse** atrasado na segunda-feira.*
- j. *Seria conveniente que **procurasse um** trabalho.*

En este sentido, el uso de la expresión *tocar a porta* en el ejemplo **c**, *se vai do trabalho* del ejemplo **d**, no son empleadas en el portugués de Brasil. En su lugar, las formas adecuadas serían con el verbo *bater* y con la estructura *Pedir demissão* o *renunciar* respectivamente. También, la palabra *viagem* en el ejemplo **a**, en portugués es femenina por lo que el pronombre demostrativo correcto debe ser *essa*.

También encontramos el empleo de palabras y verbos que a pesar de ser iguales tanto en la escritura como en la pronunciación del español, no tienen el mismo significado en el portugués, llamados falsos amigos: *pronto* en portugués se usa para indicar algo acabado o concluido, mientras que en español se refiere a velocidad o rapidez. A su vez, el verbo *conseguir* en portugués es sinónimo de alcanzar, ser

capaz; diferente al español que se refiere a encontrar. El verbo **buscar**, a pesar de ser sinónimo del verbo **procurar** en portugués, es usado para otros contextos. El empleo del verbo **molestar** en portugués de Brasil tiene una connotación mucho más fuerte que en el español, se usa para indicar ofensa y sobre todo con carácter sexual; en español se define como causar fastidio o enfadarse ligeramente; lo apropiado sería usar el verbo **incomodar**. Según estas definiciones, el uso del verbo molestar no tendría sentido en esta frase.

Por otro lado, se encontraron varios errores de pronunciación y uso del español como recurso para mantener la comunicación: uso incorrecto de la preposición del español **del** en lugar de la contracción de la preposición **de**, más el artículo masculino singular **o**: **do**. En la frase **minhos vezinhos** presenciamos varios errores: la palabra correcta es **vizinhos** y en coherencia con el género y número de la misma, el pronombre posesivo correcto es **meus**. Lo mismo ocurre con la pronunciación de la palabra **trabalho**, **chegar** y el verbo **viver** del portugués, que debido al parecido con el español, hay tendencia a que sea mal pronunciada como se verificó en la muestra anterior.

En la producción escrita, encontramos otros ejemplos de IN del español para expresarse en diferentes funciones comunicativas:

- a. *E se você trouxesse **un** colega **fazeríamos** plantão no sábado?*
- b. *E se a gente **dizera** que o Paulo vai Luciana **quisera** ir?*
- c. *E se nós **deramos** a carona ?*

(Ejemplos extraídos del instrumento #2)

Como observamos en las oraciones anteriores, tenemos varios tipos de errores: en la primera oración, el estudiante erró en la escritura del artículo indefinido masculino singular *um* en portugués, debido a su similitud con el mismo artículo en español; en este caso, se puede concluir que la causa del error es por IN. Además, vemos un error común en la conjugación del verbo irregular *fazer*, donde la forma correcta sería *faríamos*. En la segunda oración, observamos dos errores por IN en la conjugación del PIS en los verbos *dizer* y *querer*, donde la forma correcta sería *dissesse* o *quisesse*. Además, se observa la pérdida de sentido, debido a que ambos verbos no deben estar conjugados en el mismo tiempo en una oración subordinada donde se expresa una posibilidad, la forma más aceptada sería: “*E se a gente dissesse que o Paulo vai, Luciana iria?*”. En la última oración, encontramos nuevamente IN en la conjugación del verbo *dar*, donde la forma correcta sería *déssemos*.

En este otro grupo de oraciones, vemos que los estudiantes cometieron errores de IN tanto en la conjugación como en la parte lexical:

- a. *A gente quer que você vaia.*
- b. *Di conta que faltavam minhas malas.*
- c. *Infelizmente neste viagem tive problemas com minhas malas.*

(Ejemplos extraídos del instrumento #2)

Según los datos obtenidos, podemos concluir que existe una tendencia del hispanohablante por transferir negativamente elementos del español en el uso y conjugación tanto del verbo *ir* como en el verbo *dar*, en este caso, el uso correcto sería *vá* y *dei*. Por otro lado, el uso de la expresión *dar conta*, que si bien no está mal

empleada en portugués, no es de uso frecuente. En este caso, la forma más usada sería con el verbo *perceber*. Además, la palabra *viagem* en portugués es femenina y por coherencia la contracción de la preposición más el pronombre demostrativo femenino singular debe ser *nesta*.

Luego de la presentación de los ejemplos anteriores, podemos decir que en la presente investigación se comprobó que los estudiantes del nivel avanzado del ICBV inciden en errores de interferencia del español en el aprendizaje del portugués como LE en la producción oral y escrita, específicamente en la conjugación del PIS del portugués de Brasil, por la tendencia en el uso de la terminación de carácter facultativo -RA del Pretérito Perfecto del Subjuntivo del español de Venezuela debido a la proximidad entre ambas lenguas, como lo menciona la investigadora Camarena (2011) en su publicación. También se observaron varios elementos fosilizados de la LM en la IL que deberían haber evolucionado en el proceso de aprendizaje del alumnos. En este sentido, es de gran importancia señalar que los estudiantes presentaron una significativa cantidad de errores gramaticales, lexicales y ortográficos; a pesar de que no era nuestro foco de estudio, sería necesario revisarlos y preguntarse a qué se deben estos errores en niveles avanzados.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El proceso de aprendizaje del idioma portugués como LE comprende dificultades específicas con relación a la LM del aprendiz, mientras que la cercanía entre el español y el portugués genera diversos grados de IL e IN. En este caso, el español influencia con sus características gramaticales, fonéticas y morfológicas a la lengua portuguesa con resultado negativo como: incomprensión del mensaje entre los integrantes del acto comunicativo y por otro lado, se observa un cese en la evolución de la IL generando errores por fosilización.

Los estudios de la IN de la LM en el aprendizaje de una lengua extranjera no son una novedad; sin embargo, este fenómeno ocupa una posición principal en el área de ASL y es una de sus preocupaciones fundamentales. Es por ello que una de las metas del PLE ha sido históricamente "*detectar a transferência negativa, e combatê-la de modo a contribuir para o avanço da interlíngua em direção ao português*" (Carvalho, 2002: 598 en Alonso 2012). Es importante mencionar que la IL se puede prolongar con el tiempo, ya que la mayoría de las veces los aprendices solo tienen la oportunidad de interactuar en la lengua extranjera cuando se encuentran en el salón de clases, lo cual dificulta que desarrollen la capacidad de comunicarse de manera efectiva y se acentúe más el fenómeno de la IN, lo que da como resultado la fosilización de los errores cometidos de manera recurrente tanto en la escritura como en la oralidad.

Esta investigación resalta aspectos característicos de una determinada población estudiantil expuesta a este fenómeno para concluir que la dificultad que

presentan los estudiantes hispanohablantes del nivel avanzado del ICBV en el uso correcto del PIS del portugués está intrínsecamente relacionada y es atribuible a la interferencia de su LM. A partir de este estudio, comprobamos que existe interferencia tanto en la producción oral como en la escrita debido a la forma y el uso del PIS del español por la preferencia del uso de la terminación –RA en la conjugación de dicho tiempo verbal. En cuanto a la producción escrita, pudimos evidenciar que debido a que los alumnos tienen más tiempo para pensar sus respuestas y procesar la información, hubo menos errores; mientras que en el acto comunicativo oral hay una tendencia mayor de errores por interferencia debido que deben producir de manera inmediata y espontánea.

A su vez, es importante destacar la presencia del error como un elemento positivo tanto para formulación de un diagnóstico del proceso de aprendizaje como para la concientización del estudiante de su propio proceso de IL. Por otro lado, el papel del profesor y su conocimiento tanto de la LM como de la LE es fundamental para óptimo desempeño al momento de impartir cualquier aspecto de la lengua que se está aprendiendo y que, al mismo tiempo, le permita detectar y abordar los errores de interferencia antes de que se fosilicen, ya que este problema debe ser afrontado desde una visión comunicativa y combatida con ejercicios prácticos como lo recomienda la investigadora Prestes (2001). Además, se debe considerar la importancia de la metodología y didáctica empleada en el salón de clases, ya que mediante estas disciplinas se mantiene al alumno motivado y al mismo tiempo se fortalece el buen uso de la norma de la LE. Sin embargo, debemos destacar que el papel principal del profesor es el de facilitador y queda de parte del estudiante tomar conciencia,

internalizar y aprender de sus errores con la ayuda de las observaciones continuas del profesor. De este modo podemos combatir con el mito de facilidad, presentado en las investigaciones de Alonso (2005) e incentivar a los alumnos a dedicarle más tiempo a la práctica y estudio de la LE.

Para finalizar la presente investigación, realizada en estudiantes del nivel avanzado del ICBV, período I-2017, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Reevaluar los métodos de enseñanza de los tiempos verbales, en especial del modo subjuntivo, en el nivel intermedio del programa de estudio mediante ejercicios prácticos donde se puedan evidenciar los errores de interferencia para corregirlos de manera inmediata y disminuir el nivel de fosilización haciendo que el alumno tome conciencia de sus fallas, entre las cuales la interferencia es una de las más recurrentes en el nivel avanzado, como lo muestra nuestra investigación.
- Reforzar la preparación de los profesores a través de la elaboración, en conjunto con la coordinación, de talleres y foros de actualización donde puedan compartir experiencias y aprender más sobre la metodología y didáctica de la enseñanza de una LE, específicamente, del modo subjuntivo y hacer uso de las herramientas tecnológicas para la creación de nuevos materiales de trabajo.
- Concientizar a los estudiantes de LE de los posibles errores a los que son sensibles para que puedan afrontarlos de manera rápida y eficiente, de manera que puedan evitar las posibles fosilizaciones de dichos errores.

- Invitar a la población estudiantil a crear su propio material de estudio para mantenerlos motivados y en constante contacto con la lengua extranjera tanto dentro del salón clases, mediante debates u obras teatrales donde los estudiantes deban incorporar aspectos de la vida cotidiana, como fuera del salón con el uso de videos disponibles en Internet donde usen las estructuras del modo subjuntivo.
- Promover las investigaciones sobre la interferencia en varios grupos de diferentes niveles de estudio para seguir en la búsqueda de soluciones prácticas para disminuir la incidencia de errores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, Rocío (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje de PLE-HE. Salamanca, España: Estudios Portugueses 4
- Alonso, Rocío (2011). *La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (nivel iniciación): una teoría explicativa de ASL*. Salamanca, España. (Tesis doctoral).
- Alonso, Rocío (2012). *La transferencia en el aprendizaje del portugués por hispanohablantes*. Luso-Española Ediciones.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arco Libros, S.L.
- Bialystok, E. y M. Sharwood Smith (1985). *Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition, Applied Linguistics*.
- Camarena, Eréndira (2011). *Análisis de interlengua en un corpus de portugués escrito de estudiantes castellano hablantes universitario*. Revista de lingüística y lenguas aplicadas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Celaya Villanueva, María Luz (1992). *Transfer in English as a foreign language: a study of tenses*. PPU: Barcelona.
- Corder, Stephen (1967). *The significance of learner errors. International Review of Applied Linguistics (IRAL) vol. 5*.
- Corder, Stephen (1971). *Idiosyncratic dialects and error analysis. International review of applied linguistics*.
- Chomsky, N. (1984). *Reflexiones acerca del lenguaje: adquisición de las estructuras cognitivas*. México: Trillas.
- Czochralski, Jan A. (1971). *Transfer and Interference in Language*.
- Cunha, Celso & Lindley Cintra (2013). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Domínguez, G. (2001). *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*. España: Ediciones Universidad de Salamanca

- Dulay, H Y Burt, M (1972). *Goofing, an indicator of children's ESL strategies*, *Language Learning*, 22, 234-252.
- Elbes, Yousef (1998). *La "lengua escalera" un mecanismo didáctico para la adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, España. (Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid).
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Fries, Charles (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor, University Press of Michigan.
- Giacobbe, Jorge (1992). *Acquisition d' une langue étrangere: cognition et interaction*. CNRS Éditions: Paris.
- Griffin, Kim (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, España: Arco Libros.
- ICBV (2016). *Metodologia: abordagem comunicativa- estrutural*. Caracas-Venezuela.
- Kabatek, J. (1957). *Dime cómo hablas y te diré quién eres. Mezcla de lenguas y posicionamiento social*. *Revista de antropología social*.
- Klein, Wolfgang (1986). *Second Language Acquisition*. Translation of *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. (Athenäum Verlag, 1984) by Bohuslaw Jankowski. (Cambridge textbooks in linguistics). Cambridge University Press: Cambridge.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. (1983). *The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device*. En Oller, John W. And Richard-Amato, Patricia A. (eds.)
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. (Language Teaching Methodology series). Prentice-Hall international: London.
- Lado, Robert (1957). *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: University Press of Michigan. (Traducción al español de 1973, *Lingüística Contrastiva Lenguas y Culturas*. Madrid: Alcalá).

- Larsen-Freeman, D. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, España: Gredos.
- McLaughlin, Barry (1987). *Theories of second language learning*. (Second language acquisition). Edward Arnold: London.
- Muñoz, C. (ed.) (2002). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, España: Ariel.
- Parra, Yohanna A. (2012). *Interferencia del uso del Pretérito Perfecto Simple del español de Venezuela en el aprendizaje del Passato Prossimo del Italiano*. Tesis Universidad Central de Venezuela.
- Prestes, G (2001). *Aquisição do imperfeito do subjuntivo por falantes de espanhol*. In: HAMMES, W. J. e VETROMILLE-CASTRO, R. *Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira*. Pelotas, Educat, p.169-181.
- RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Editorial Espasa
- Ramalhete, Raquel (1989). *Uma classificação comunicativa do subjuntivo e sua implicação para o ensino de português para estrangeiros*. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P.de. *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, p.135-139.
- Ramalhete, Raquel (1992). *A hipótese em português*. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de & LOMBELLO, Leonor. *Identidade e caminho no português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, p.99-104.
- Santos, Isabel (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Síntesis Editorial.
- Selinker, Larry. (1969). *Language transfer. General Linguistics*.
- Selinker, Larry and Lakshamanam, Usha. (1992). *Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle*. En Gass and Selinker. (eds.)
- Serlinker, Larry (1992). *Rediscovering interlanguage*. Londres: Longman.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. (Traducido del inglés). México: Editorial Trillas.
- Spiegel, Murray y Stephens Larry (2009). *Estadística*. México, D.F: Mc Graw Hill/ Interamericana Editores.

Varón, Arturo (2012). *Fossilización y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)*. Recuperado de <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>

Wherrit, Irene (1978). *Patterns of subjunctive in Brazilian Portuguese*. In: Revista Brasileira de Lingüística. Ed. Vozes, vol.5, no2.

Weinreich, U. (1974). *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. México: Interamericana Editores.

REFERENCIAS CONSULTADAS EN LA WEB

Andrade, Carolina (2011). *Pretérito imperfecto de subjuntivo*. Recuperado de <http://www.joseferreira.com.br/blogs/linguaespanhola/conteudos-para-praticar/preterito-imperfeito-de-subjuntivo/>

Asrastián, Arucia (2005). *El Valor Semántico De Las Formas Verbales En -Ra Y En -Se De Los Preteritos Imperfecto Y Pluscuamperfecto De Subjuntivo En El Español De Venezuela*. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842005000100002

Calvo, María (2010). *O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas*. Recuperado de <http://unb.revistainterambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>

INEP. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>

MCERL. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Verdeses, Roberto. *Teorías de Adquisición de Segundas Lenguas*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos82/teorias-adquisicion-segundas-lenguas/teorias-adquisicion-segundas-lenguas.shtml>

CVC: Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario

ANEXOS

Encuesta (Anexo 1)

Entrevista dirigida a los profesores del nivel avanzado de portugués como LE del Instituto Cultural Brasil Venezuela (ICBV) para identificar errores en las producciones orales y escritas de sus alumnos de portugués, hablantes de español (PHE).

El objetivo principal de esta investigación es analizar las producciones orales y escritas de dichos estudiantes para identificar la existencia de interferencia o transferencia negativa de la LM en la conjugación de *Pretérito imperfecto do subjuntivo* (PIS).

DATOS PERSONALES

Nombre del profesor:	_____	Nivel:	Avanzado	
		V	<input type="checkbox"/>	VI <input type="checkbox"/>
Cantidad de alumnos:	_____			
Rango de edad:	<input type="checkbox"/> Entre 20- 25	<input type="checkbox"/> Entre 25- 30	<input type="checkbox"/> Mayores de 30	<input type="checkbox"/>

1. ¿ Cómo describiría el desempeño de los estudiantes del nivel avanzado del curso de portugués del ICBV en las producciones escritas?

- Excelente
- Bueno
- Regular
- Malo
- Pésimo

2. Qué tan de acuerdo o en desacuerdo, está usted con las siguientes afirmaciones:

2.1 Los estudiantes del nivel avanzado del curso de portugués del ICBV presentan errores en las producciones escritas.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2.2 Los tipos de errores que presentan dichos estudiantes con mayor frecuencia en las producciones escritas son errores de uso de tiempos verbales.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. ¿En cuál modo verbal se producen los errores con mayor frecuencia en las producciones escritas de dichos estudiantes?

- Indicativo
- Imperativo
- Subjuntivo

3.1 Los errores con mayor frecuencia en las producciones escritas de dichos estudiantes es el modo Subjuntivo.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Indiferente
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3.2 ¿En cuál tiempo del subjuntivo se producen los errores con mayor frecuencia en las producciones escritas de dichos estudiantes?

- Presente do subjuntivo*
- Pretérito perfeito do subjuntivo*
- Pretérito imperfeito do subjuntivo*
- Futuro do subjuntivo*

4. Usted considera que la causa de estos errores se deba a:

- Falta de atención
- Dificultad de la conjugación
- Interferencia del español
- Pocas horas de practica

5. ¿Considera necesario que se investigue acerca de este tipo de incidencia en el aprendizaje de una LE?

- Sí
- No

Indique motivo:

Instrumento # 1 (Anexo 2)

Exercícios orais

Proposta de tarefas sugerida pela professora Graziela Jacques Prestes (2001), em *Aquisição do imperfeito do subjuntivo por falantes de espanhol*.

1. Função comunicativa: pedir ou advertir, considerando nível de formalidade, ironia contrafactualidade.

Usando as expressões *Eu queria que...* ou *Eu gostaria que...* peça:

- a) a sua secretária que não o interrompa ao telefone
- b) ao seu vizinho para lhe alugar a outra vaga do box
- c) ao seu funcionário para não chegar atrasado às segundas-feiras

2. Função comunicativa: aconselhar.

Lucas, 24 anos, um conhecido seu, está pensando em pedir demissão para viajar a Europa. Ele tem algumas economias, mas pretende trabalhar para se sustentar enquanto estiver viajando.

Dê alguns conselhos a ele, considerando se ele deve ou não ir, em que condições e porquê. Use expressões como: *Seria bom se/que...*, *Seria conveniente se/que...*, *Seria uma pena se/que...*

3. Função comunicativa: expressar desejo

Leia a tirinha (Zero Hora, 10.10.98) e responda:

- a) Como você gostaria que fossem os seus vizinhos?

Observação: por motivos técnicos, a tirinha vem descrita abaixo.

1º quadrinho: os dois estão com um dos braços apoiados na mesa.

Hagar: - Pensando bem, nada como ter vizinhos amigáveis!

Helga: - Concordo.

2º quadrinho: só aparece a casa sendo atacada por muitas flechas.

Hagar ou Helga: - Gostaria que tivéssemos alguns!

Instrumento # 2 (Anexo 3)

Exercícios escritos

Proposta de tarefas sugerida pela professora Graziela Jacques Prestes (2001), em *Aquisição do imperfeito do subjuntivo por falantes de espanhol*.

1. Função comunicativa: expressar indignação

Leia o texto abaixo (Zero Hora, 27.11.96) e conte a história como se você fosse o passageiro. Use as expressões: Como se não fosse suficiente..., Como se não bastasse...

Fonte: Zero Hora, 27.11.96, seção "O Rio Grande Reclama"

Exigida explicação sobre bagagem violada durante o voo

No dia 3 de novembro último, viajei de Buenos Aires para Porto Alegre num voo que se caracterizou por uma imensa fila de embarque e um atraso de quase duas horas. Ao chegar em casa e desfazer as malas, fiquei perplexa ante uma delas. Estava violada, havia sido saqueada e o cadeado recomposto. Somente joias foram roubadas e, pelo visto, por profissionais que sabiam o que buscavam. No dia seguinte, telefonei para a empresa e fui informada de que deveria ter desfeito as malas no aeroporto para que tivesse algum direito. Preenchi um formulário de ocorrência, mas até agora não obtive qualquer resposta. Faço essa viagem mensalmente há quatro anos, sempre pela Varig. Tenho certeza de que outra companhia teria, pelo menos, enviado uma correspondência se desculpando e solidarizando. Essa é a diferença: o respeito ao cliente.

Tania Marie dos Santos

Porto Alegre

2. Função comunicativa: sugerir

O planejado fim-de-semana no sítio de Carlos está por um fio! Dê sugestões para que tudo dê certo, usando E se...?

a) - João não tem como ir, o carro dele quebrou. (nós/ dar carona)

- _____?

b) - Luciana não quer ir, diz estar muito cansada. (a gente/ dizer que o Paulo vai)

- _____?

c) - Eu tenho de fazer plantão no sábado. (você/ trocar com um colega)

- _____?

Data: ____/____/____

Nível: V () VI ()

Idade: _____

Sexo: M () F ()