

ANÁLISIS DE INTERLENGUA EN UN CORPUS DE PORTUGUÉS ESCRITO DE ESTUDIANTES CASTELLANO HABLANTES UNIVERSITARIOS

Eréndira D. Camarena Ortiz

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: El presente artículo es el resultado del análisis de errores y fenómenos de interlengua producidos por estudiantes de portugués lengua extranjera de la Universidad Nacional Autónoma de México, en un corpus escrito de 104 redacciones de alumnos de niveles intermedio y avanzado. Este estudio forma parte de la triangulación de una investigación doctoral sobre eficiencia en la enseñanza del portugués.

Palabras clave: Interlengua, errores, portugués, aprendizaje, lengua extranjera.

Abstract: *This article presents the results of the analysis of errors and characteristics of the interlanguage produced by students of Portuguese as a foreign language at the National Autonomous University of Mexico. It is based on a corpus of 104 texts written by intermediate and advanced students. This study forms part of the triangulation of doctoral research on the subject of efficiency in the teaching of Portuguese.*

Key words: *Interlanguage, errors, portuguese, learning, foreign language.*

1. INTRODUCCIÓN

En el Departamento de Portugués de la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha tenido la oportunidad de observar la facilidad con que los alumnos logran leer, entender y comunicarse en la lengua meta; pero al mismo tiempo se ha advertido la producción de errores aparentemente sencillos, pero que se comenten sistemáticamente en esas comunicaciones. El papel que juega la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera próxima genera una interlengua particular que prácticamente no interfiere en el flujo comunicativo, pero que representa un tipo de errores que con frecuencia se fosilizan.

En este artículo se presentan y discuten los resultados de una exploración que se llevó a cabo con el propósito de identificar en la producción escrita de universitarios, los diferentes casos de errores e interlengua que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje del portugués. Se realizó a través de un corpus de datos escrito con el cual se determinó cómo se configura su interlengua, estableciendo las posibles causas de los errores y con ello enfrentar problemas concretos en la docencia (Camarena, 2005).

La tarea fundamental de este trabajo fue la detección y análisis de errores, basándonos en los criterios de correcto e incorrecto a partir de algunos diccionarios y gramáticas generales del portugués de Brasil y Portugal (Cunha y Cintra, 1999; Moreno y González, 2006; Caetano y Filho, 2005), para relacionarlos con la interlengua.

Tiene su base teórica en el análisis de errores y en el concepto de interlengua. En primer lugar, surge el modelo de Análisis Contrastivo de lenguas, presentado por Fries (1945) y Lado

(1957) que postula que las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera que se aprende entrañan dificultades especiales; que la primera lengua interfiere en la segunda, que la distancia que media entre ambas y la interferencia consecuente son las responsables de los errores producidos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Posteriormente, el Análisis de Errores concebido por Corder (1967) reformula la hipótesis del Análisis Contrastivo y propone estudiar empírica y sistemáticamente la producción del estudiante de lengua extranjera, mediante la elaboración de un inventario de errores más frecuentes, en el que se valora la importancia y gravedad de los mismos, con el objetivo de señalar las áreas de dificultad de aprendizaje. Propone además, clasificar los errores en dos grandes categorías: errores de interferencia o interlingüísticos, instancia desviada de la norma con respecto a la lengua que se aprende y que tiene lugar en la actuación del individuo como resultado de la familiaridad de éste con las dos lenguas; y errores intralingüísticos, que se originan dentro de la estructura interna de la lengua que el alumno estudia. De este modo, se considera como error la transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma (Blanco, 2010) y al mismo tiempo, se reconoce que los errores forman parte del proceso de aprendizaje y que responden a causas cognitivas además de la distracción, falta de esfuerzo, etc. Muchos se deben a la interferencia de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras; así como a las estrategias de simplificación, sobregeneralización e hipercorrección. Un buen número de errores responden asimismo a la formación de hipótesis que realizan las personas que aprenden (Vázquez, 2005).

Los postulados anteriores se han tomado en consideración, así como los del Análisis de Interlengua formulados por Selinker (1969 y 1992) que sostienen que es el sistema lingüístico empleado por el estudiante de otra lengua es variable y aproximado, es decir que media entre la lengua nativa del individuo –el castellano– y el sistema de la lengua que el individuo aprende -la lengua portuguesa- y que va incrementando su complejidad a medida que el alumno va adquiriendo más autonomía (Benedetti, 2001: 9-10).

Así, la noción de interlengua situada en el campo del desarrollo de la adquisición de lenguas extranjeras y de segundas lenguas es usada para referirse a un sistema lingüístico especial con el que un aprendiente intenta expresar significados en la lengua que está estudiando. Es vista además como un sistema lingüístico separado de la lengua nativa del estudiante y de la lengua meta, pero interrelacionado con ambas a través de identificaciones interlingüales desde la percepción del estudiante (Tarone, 2000).

Partimos del supuesto de que la lengua castellana hablada en México, ejerce influencia en forma de desvíos que afectan a la norma en la actuación de los individuos que aprenden la lengua portuguesa. Estos desvíos de la norma o errores de transferencia o interlengua son el resultado de rasgos iguales, diferentes o aproximativos entre ambas lenguas.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas de esta investigación son: ¿Cuáles son los errores de interlengua más comunes en el portugués escrito? ¿Qué tipo de errores son?

3. METODOLOGÍA

Nuestro corpus de datos es un conjunto de 104 redacciones en las que se estudiaron cuantitativamente y con porcentajes los errores de interlengua que corresponden a problemas ortográficos, léxicos y gramaticales comunes (Vila, 1998: 266-267; Gómez, 2002: 175-188) y los que

pertencen al campo de la interferencia lingüística (Payrató, 1985: 80). La observación directa fue nuestra fuente principal, la identificación nuestro medio, la clasificación nuestra herramienta, la cuantificación y descripción nuestro fin para llegar así a algunas conclusiones respecto a la competencia lingüística de los alumnos.

Estas producciones fueron escritas por alumnos de varios grupos de portugués del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México de los semestres tercero, cuarto, quinto y sexto que corresponden a niveles intermedios y avanzados, pues el curso se divide en seis semestres que equivalen a cada nivel de 100 horas aproximadamente cada uno.

En la comunidad de 104 alumnos que estudiamos, 35 son hombres (33,65%) y 69 mujeres (66,35%). El mayor rango de alumnos está entre 21 y 25 años, es decir que están en sus últimos semestres de licenciatura y la media de edad se sitúa en 24.5 años. Pero las edades varían desde los 18 hasta los 46 años.

La mayor cantidad de alumnos están en el tercer nivel o semestre, disminuyendo gradualmente hasta el sexto. Tercer semestre, 32 alumnos o 30,76%; cuarto 31 alumnos, 29,8%; quinto semestre 28 alumnos o 26,92%, sexto semestre, 13 alumnos o 12,50% de la población.

En la distribución de carreras en los 104 alumnos que analizamos en este estudio, predominan los alumnos pertenecientes a carreras humanísticas, siendo menor el número de alumnos de las disciplinas de ciencias exactas y artísticas.

Frecuencia	Carrera
11 alumnos	Relaciones internacionales
10	Estudios latinoamericanos
8	Ciencias de la comunicación
7	Derecho
6	Letras hispánicas
6	Psicología
4	Economía
3	Actuaría
3	Administración de empresas
3	Diseño y comunicación visual
3	Filosofía
3	Letras clásicas
3	Veterinaria
3	Sociología
2	Historia
2	Ingeniería civil
2	Ingeniería electrónica
2	Ingeniería química
2	Lenguas
2	Pedagogía
1	Antropología social
1	Arquitectura
1	Artes visuales
1	Biología
1	Ciencias del mar
1	Ciencias políticas

1	Computación
1	Diseño industrial
1	Ingeniería en minas
1	Ingeniería geofísica
1	Ingeniería industrial
1	Teatro
1	Letras inglesas
1	Matemáticas
1	Medicina
1	Posgrado literatura comparada
1	Posgrado matemáticas
1	Instituto
1	Trabajadora administrativa de la universidad
Total 104	

En cuanto a su nivel de estudios, sólo 10 alumnos que representan el 9,61% están cursando los primeros semestres de la licenciatura. Mientras que el grupo más numeroso de 55 alumnos (52,88%) son del quinto al décimo semestre de sus carreras. Lo más destacado es que 36 alumnos equivalentes al 34,61% son alumnos egresados, es decir que ya han terminado su licenciatura y están en proceso de escribir su tesis o por entrar a maestrías o doctorados. De estos 104 alumnos 78 estudian la lengua por gusto y sólo 26 por interés académico.

En principio se solicitó a alumnos del primero al sexto semestre de portugués responder un cuestionario y escribir una composición. Sin embargo, al analizar los trabajos de todos los participantes, se observó que los estudiantes de los dos primeros semestres tenían aún muchas deficiencias por falta de conocimiento de la lengua meta e insuficiente experiencia para escribir en lengua extranjera; por lo que se decidió analizar a los alumnos con mayor conocimiento y experiencia en la lengua, o sea los del tercero al sexto nivel, pues así los fenómenos observados serían más significativos.

En el cuestionario se solicitaron datos generales de los alumnos: fecha, nombre, apellidos, edad, sexo, carrera, semestre de la carrera, grupo y nivel, nombre del profesor y correo electrónico. Además se hicieron varias preguntas abiertas a responder en castellano: ¿Por qué estudias portugués?, ¿Qué actividades te gusta más realizar en clase? y ¿Qué vas a hacer con tus estudios de portugués?

A continuación se les dio la instrucción de escribir una composición en portugués de mínimo 30 líneas manuscritas que equivalen aproximadamente a 200 palabras, encontrándose un rango que va desde las 74 hasta las 362 palabras, siendo el promedio general de 217,6 palabras. Se les solicitó describirse a sí mismos, su vida, su familia, sus actividades, las actividades que más les agradan y qué les gustaría hacer a futuro. Se eligió el tema de manera que no representara ninguna dificultad y éste fue el más viable, puesto que los objetivos del primer y segundo nivel son justamente la descripción personal y de su entorno, características de las personas, sus gustos, la familia, la escuela, las profesiones y sus actividades cotidianas. Se les pidió no usar diccionarios, no consultar libros, no preguntar al profesor y ni a sus compañeros. El tiempo límite era de hasta dos horas para evitar presión, pero la mayoría lo realizó en una hora. Excepcionalmente algún alumno lo respondió en 40 minutos y otros pocos se quedaron más de 60 minutos.

Como sabemos el análisis de errores y de interlengua es muy complejo y cada investigación es distinta por lo que la categorización varía en función de las características de los datos. En este caso, el método de este trabajo fue identificar, aislar, clasificar y examinar algunos fenómenos específicos que aparecieron en las composiciones. Se realizó una primera clasificación de errores en: ortográficos, léxicos y gramaticales (Alcaraz y Martínez, 1997). Y a partir de la frecuencia, o sea de los más comunes, se hizo una taxonomía basada en los criterios de la interlengua.

Para ello se elaboró una base de datos, lo cual nos permitió identificar los errores más relevantes de su producción. El criterio etiológico para categorizarlos fue el siguiente:

1. *Transferencia* o interferencia de L1: se entiende como la influencia de la lengua madre, en este caso se trata palabras que se escribieron en castellano.
2. *Transferencia* o interferencia de otra lengua extranjera, por ejemplo “*journal*” del francés por *jornal*.
3. *Sobregeneralización* o hipergeneralizaciones: es un mecanismo intralingual de generalizaciones de reglas, regularizando el sistema sin tener en cuenta las restricciones; es decir, es la extensión de un paradigma donde la norma no lo admite, por ejemplo la regularización de verbos irregulares “*escribido*” por escrito.
4. *Hibridización*: es cuando se conforman las palabras con elementos de ambas lenguas, por ejemplo “*alaranjado*” por laranja.
5. *Analogía*: es cuando se refleja en el uso de un término o construcción por otro próximo o formal, funcional o semánticamente; pero que no es adecuado en el contexto o en el registro utilizado. Por ejemplo “*vive*” por *mora*, etc.
6. *Hipercorrección*: se entiende como el fenómeno contrario a la generalización, o sea, hacer de una excepción una regla, por ejemplo *mãe* y “*pãe*” por *mãe* y *pai*. O bien, extrapolar una dificultad proveniente del contraste con la lengua materna a casos donde no existe ese contraste. Por ejemplo el uso de la preposición *a* (Fernández, 1997: 48-49).
7. *Invención*: es cuando los alumnos crean sus propios términos, por ejemplo “*enlouquerado*” por *maluco*.
8. *Fonética*: errores que se dieron por influencia de la fonética propia del portugués, es decir confusión de fonemas, por ejemplo “*insishtir*” por *insistir*.
9. *Estrategia de comunicación*: se refiere a cuando los alumnos han reproducido o adaptado modelos de su lengua nativa la lengua extranjera, por ejemplo “*mais pequena*” por *menor* de la variante brasileña.
10. *Transferencia de entrenamiento*: también es común que los alumnos reproduzcan los modelos que escucharon de los profesores o que leyeron de los libros de textos pero en un contexto no apropiado, por ejemplo “*embora de casa*” por *saio de casa*.
11. *Omisión de la regla*: es cuando el alumno omite alguna regla; ya se acentuación, de formación plurales, de colocación de ç, etc.

4. RESULTADOS

Distribución de errores por nivel

4.1. Nivel 3 intermedio

Son 32 alumnos con 575 errores de todo tipo con 424 casos distintos. Sobresalen en el tercer nivel los problemas con las contracciones *à* que presenta ocho errores, *às* veces ocho errores, *às* cuatro errores, *ao* tres errores, entre otros. En cuanto a verbos hay nueve errores en el verbo *ser é*, diez errores en flexiones de *fazer* y otros casos importantes como *estar* y *gostar* entre otros.

En el orden de errores ortográficos encontramos problemas de vocabulario básico como la palabra *português* que presenta problemas de acentuación en 14 casos, *também* en 14 casos, *família* nueve casos, *México* en cinco casos y muchas otras más. Sobresale el desconocimiento de palabras del vocabulario básico como los miembros de la familia, las lenguas y países, que algunos estudiantes aún no logran distinguir.

Los índices de error varían mucho en este nivel, van desde 2,67 aumentando gradualmente hasta alcanzar el promedio de 17,75%. El mayor número de alumnos (16) se encuentran en los rangos entre 4 y 8% de errores.

4.2. Nivel 4 intermedio

Tenemos 31 alumnos de cuarto nivel que presentaron 660 errores de todo tipo con 505 casos distintos. Es notorio que es el nivel más alto porcentaje de errores de todos los semestres estudiados.

Entre la más alta incidencia se cuentan las fallas ortográficas en palabras básicas de uso cotidiano como 12 errores en una sola palabra *família*, ocho errores en la palabra *português*, siete errores en *faculdade* y siete errores en *gostaria*, cinco errores en *ciência* y cinco en *história*, entre otros. Todos los errores son de la categoría de error ortográfico, salvo *faculdade* que pertenece a la categoría de hibridización. El resto de los sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos, etcétera se caracterizan en este nivel por su variedad y su baja frecuencia de error, de uno o dos casos. Es importante hacer notar que los errores más repetidos son ortográficos, mayormente de acentuación.

También tenemos los más altos índices de error por estudiante: un solo alumno tuvo 71 errores en un texto de 232 palabras que equivalen al 30,6%, otro tuvo 77 errores en un texto de 356 palabras que representan un 21,62% de errores y otro estudiante tuvo 42 errores en un texto de 192 palabras que representan el 21,64% de errores del total de palabras de su composición. Estos índices desbalancean el promedio general del cuarto nivel donde sus porcentajes de error van de 5 a 9% de errores por alumno.

4.3. Nivel 5 avanzado

Son 28 alumnos con 485 errores de todo tipo, un número bastante alto si se compara con el siguiente nivel. Se detectaron 359 casos distintos de errores.

Hay 201 errores en verbos que son el 41,44%, entre los que destacan verbos de uso muy común como *fazer* 11 errores y *gostar* que tuvo ocho fallos; y en menor número *ficar*, *estar*, *estudar*, etc. Tenemos 156 problemas de ortografía, de los cuales 100 son de acentuación con 99 casos distintos y 56 de confusiones entre *v-b*, *s-ss* *c-ç* etc., que equivalen al 32,16% del total de errores. Los 128 restantes se dividen entre problemas de léxico, contracciones, adverbios etc. repitiéndose cuestiones de palabras muy semejantes entre lenguas, más no iguales.

Es notorio que los alumnos hasta este nivel aún no han concientizado las diferencias entre palabras de uso cotidiano como *faculdade, tese, direito, ciências, etc.*

4.4. Nivel 6 avanzado

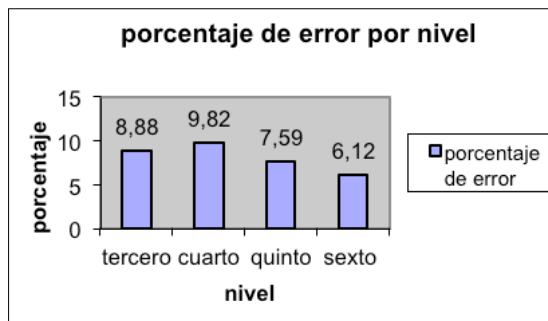
Tenemos únicamente 13 alumnos de sexto nivel con 150 errores de interlengua con 137 casos de todos tipos. En cuanto al total de errores y su proporción contra el número de alumnos, se puede decir que hay una visible disminución con respecto al nivel anterior, lo cual nos indica que es muy beneficioso este último semestre de revisión. Sin embargo, es preciso examinar los errores que se presentan.

Advertimos no obstante, que aún en el último nivel, uno de los principales problemas es la ortografía sobre todo los casos de acentuación. Presentan 36 errores distintos que son 26,27% del total de errores, lo cual indica que es conveniente hacer énfasis en este problema que si bien no interfiere en la comunicación, sitúa a los alumnos aún en el ámbito de la interlengua.

Los 32 errores en verbos que representan el 23,35% de los errores nos hablan de otro problema complejo, que es la flexión verbal. Sobresalen dificultades con los verbos *fazer, ficar, gostar, ter, ir y ser*, entre otros. De los demás destaca el aspecto ortográfico de los verbos como *ajudar, trabalhar, etc.* Es notorio también el problema de verbos infinitivos más objeto directo como *distingui-las, fazê-lo, lembrá-las* y la flexión verbal del pretérito perfecto (Perrotta, et al. 1984).

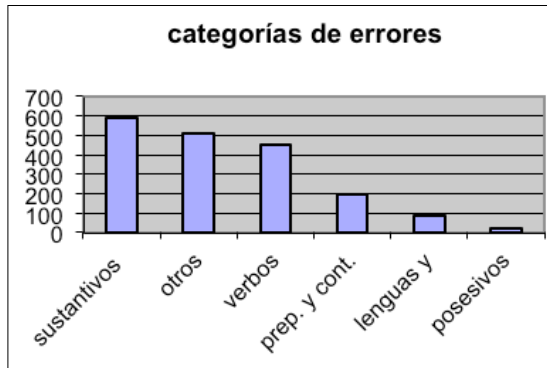
Otro problema sobresaliente son los 17 errores con las contracciones; es alto el número de ellos si pensamos que los artículos y las contracciones de artículos más preposición se estudian desde el primer semestre y son elementos que se usan tanto en la lengua cotidiana como en la formal y en todo tipo de situaciones. Es el 12,40%, probablemente se trate de fosilizaciones difíciles de contrarrestar. El resto de los errores están distribuidos entre adjetivos, adverbios, pronombres, etc. siendo manifiesto que la mayoría se trata de palabras muy semejantes entre sí, tanto en grafía, como en significado.

Aquí se muestra el cuadro con los porcentajes generales de error por nivel.



Gráfica 1. Porcentaje de error por nivel.

A continuación se presenta el número de errores categorizados por sustantivos, verbos, preposiciones y contracciones, lenguas y gentilicios, y por último posesivos, además de un rubro denominado *otros* donde se incluyen adverbios, conjunciones y adjetivos de varios tipos excepto gentilicios.



Gráfica 2. Categorías de errores.

5. DISCUSIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje de portugués comporta unas dificultades específicas en función de la lengua materna de los alumnos, la estrecha relación entre castellano y portugués producen fenómenos de interlengua e interferencias en grados a veces inimaginables. La primera lengua impregna con su morfología, léxico, sintaxis e incluso con su fonética la lengua meta, gracias a la intercomprensión viabilizada por la cercanía entre ambas lenguas.

Los estudios de interlengua no son nuevos y para lenguas próximas se han hecho exhaustivamente. Sin embargo, este análisis es importante pues pone de relieve aspectos característicos de una determinada población universitaria hispanohablante. Así, en este trabajo hemos identificado y clasificado los errores más frecuentes con el objeto de determinar áreas que presentan mayor dificultad para su asimilación. Hemos localizado los errores representativos en su contexto y los hemos clasificado en categorías lingüísticas con la intención de proponer mejoras en los programas de portugués de la universidad.

Se sabe que aprender una lengua extranjera es mucho más que aprender un código, que significa desarrollar estrategias (Vázquez, 2005); ahora escribir en lengua extranjera representa organizar la realidad, estructurar lógicamente el pensamiento y además usar la lengua extranjera. La destreza en el uso del código y en la estructuración del discurso no es algo que se adquiera de la noche a la mañana (Gómez, 1995). El proceso de análisis de las producciones escritas nos permitió determinar hasta cierto punto el tipo de errores, frecuencia e inferir las causas en cada una de ellas. Así como determinar hasta qué punto es posible responder las preguntas sobre los factores que generan mayor dificultad en el proceso de aprendizaje y la mayor o menor influencia ejercida por la lengua materna en dicho proceso. Entre estas causas debemos mencionar la transparencia entre lenguas, la intercomprensión, la falsa idea de facilidad y la semejanza. Pero también detectamos incoherencias y contradicciones, pero sobre todo mucha creatividad ante la necesidad de utilizar la lengua.

Partimos de problemas diagnósticos a los cuales se enfrentan los profesores de lenguas extranjeras próximas en cuanto al análisis de los errores propiamente dicho, hemos descrito la interlengua de los alumnos de manera sintética desde el punto de vista cuantitativo, con porcentajes y mediante una serie de gráficos que indican proporcionalmente los errores. No se trata de un examen pormenorizado de todos y cada uno de los usos de estos elementos y estructuras, sino que nos concentramos en los casos más frecuentes que se presentaron en las producciones escritas.

5.1. Criterio lingüístico

Al ser el castellano una lengua tan cercana al portugués, hay una tendencia natural a transferir desde la lengua materna la forma y el significado de una palabra. Cuando una forma encuentra un correspondiente con la misma forma y significado en portugués –y la probabilidad de que esto ocurra es muy alta–, tenemos una transferencia positiva. Sin embargo, cuando en el proceso de aprendizaje concurren aspectos contrastivos divergentes o similares en ambas lenguas, entonces se producen errores de transferencia negativa o interferencia. De hecho, se pudo advertir mediante el análisis del corpus de datos, una incidencia muy significativa de errores de interferencia, frente a una menor ocurrencia de errores no relacionados con la lengua materna.

Presentamos a continuación los errores por categorías, concretamente errores ortográficos, léxicos y gramaticales. La ortografía es el problema más grave detectado en este estudio sobre todo de acentuación. Es importante advertir que este problema se presenta incluso en palabras que en castellano son acentuadas de la misma manera, por lo que se infiere que muchos de estos errores se deben a que el alumno no reconoce las reglas ni en su propia lengua o simplemente las pasa por alto y por lo tanto, tampoco presta atención a las reglas en portugués. Sería beneficioso poner especial empeño en las pequeñas, pero significativas diferencias de las que los estudiantes hacen caso omiso. Los errores ortográficos son muchos y repetidos de manera sistemática en todos los niveles, lo que nos habla de un problema bastante importante de fosilización, aunque es cierto que en los últimos niveles tienen menor incidencia. En general los errores de tipo gráfico, y en especial los casos de omisión del acento, que son muy numerosos tienen de escasa relevancia para la transmisión del mensaje pues no interfieren con el flujo comunicativo.

Dentro del mismo rubro ortográfico se presentaron muchos problemas con las grafías. Es muy frecuente la confusión entre *s*, *ss*, *sc*, *ç*, y *x*; *m*, *n*; *y*, *j*, etc. Así tenemos por ejemplo, “*passo*” por *passo*, “*homen*” por *homem*, “*cantaba*” por *cantava*, “*ayudar*”, por *ajudar*, etc. donde se puede ver claramente la interferencia del castellano.

Entre los errores gramaticales está el uso de los tiempos y flexión verbales. La transferencia directa del castellano se dio en 67 casos. Tenemos 83 casos de verbos híbridos entre castellano y portugués y tres casos con francés. Se revela que la mayor parte de los problemas está en los verbos irregulares *ser* y *estar*, aunque con pocos errores respecto del uso de uno y otro; además *ir*, *vir*, *poder*, *poner*, *tener*, *haver*, etc. Así como verbos como regulares pero que tiene alguna forma distintiva como es el caso de *gostar de*, etc. Otro problema muy visible son los 17 casos de adecuación fonética de los verbos portugueses, como por ejemplo, “*ashistir*” en vez de *assistir*, “*trabalhlar*” por *trabalhar*, y respecto a la pronunciación propia de Brasil, “*telefoni*” por *telefone*, “*quenchi*” por *quente*, etc. Por otro lado hay 27 verbos con conflictos de estrategias de entrenamiento como “*pegar namorada*” por *arrumar namorada*, “*acordo-me*” por *lembro-me*, “*acredite um exame*” por *passar um exame*, etc. Se presentaron solamente ocho problemas de concordancia de persona y ocho de concordancia de tiempo. En otro rubro están los 13 verbos inventados por los alumnos y corresponden a como ellos intuyen debe ser el portugués.

Otros errores que se presentan frecuentemente son los artículos definidos, indefinidos y las contracciones obligatorias que se hacen con preposiciones con 168 casos distribuidos en su mayoría entre las contracciones de la preposición *em* más artículo y *de* más artículo. Este es un problema grave, pues se trata de un tema que se estudia de manera sistemática en los cursos desde el primero hasta el sexto nivel.

En cuanto a la distribución de los errores por tipos, el mayor desequilibrio 59,41% surge en la ortografía, el 734 son fallos de acentos y tildes incluyendo omisiones y adiciones innecesarias, 377 son casos de ortografía errónea de palabras que incluyen las letras *s*, *ss*, *sc*, *x*, *ç*, *y*,

e, i, j, b y v. En este grupo es notorio también el uso de la conjunción “y” del castellano en vez de e portugués y la casi ausencia de conjunciones más complejas que, como es común entre estudiantes de lenguas extranjeras, son sustituidas por puntos (Van Esch, *et al*, 2006). Después está la selección de formas donde sobresalen los verbos, especialmente la flexión verbal y por último el uso incorrecto de contracciones, preposiciones y adverbios. El orden o colocación de los varios componentes oracionales no representó grandes dificultades para los estudiantes.

La hibridización de palabras es otro problema destacado. Este problema se presenta en todo tipo de palabras, pero es bastante sobresaliente en la flexión verbal donde a menudo usan elementos de las ambas lenguas en la creación de verbos. En el rubro de la invención los alumnos fueron capaces de crear una gran variedad de palabras a partir de elementos de dos o más lenguas, muchas de las cuales son iniciativas muy creativas a partir de los supuestos de los alumnos respecto del portugués.

Teniendo en cuenta el criterio etiológico de clasificación, hemos querido determinar el grado de protagonismo del castellano como elemento causante de los errores. En total entre todos los estudiantes se presentaron 1870 errores incluyéndose los errores repetidos en varias ocasiones. La mayor parte de los errores es de tipo interlingual, frente a un número reducido de errores producidos por desconocimiento de los rasgos de la lengua meta.

También observamos que no todos los errores se deben a fenómenos de transferencia, los errores encontrados han sido provocados por diversos factores, como el uso incorrecto de algunas excepciones de las reglas de la lengua meta, hipercorrección por irregularidad de categorías lingüísticas, confusión con otras estructuras gramaticales y sobregeneralización de reglas.

Así, los casos de transferencia lingüística son muchos y variados, se percibe la presencia protagonista de estructuras gramaticales y palabras que son el resultado de la interferencia de la lengua materna de los alumnos. Inclusive en muchas frases se advierte claramente la influencia de la variante del español mexicano, como por ejemplo, “*gosto das pessoas que são direitas*” por *gosto das pessoas que são legais*, o “*irmão saltado, irmão ficado*” por *irmão que não casará*. Como sabemos, cuando se trata de lenguas próximas, la lengua materna influye de forma más activa en el aprendizaje de la lengua extranjera como conocimiento preexistente al que el estudiante acude para superar ciertas carencias, así, en los primeros estadios de interlengua es normal que la influencia de la lengua materna sea mayor, recurriendo a la estructura equivalente para expresarse en portugués. Las áreas más problemáticas que enfrenta un estudiante son, principalmente, la presencia de formas que en castellano no existen, la falta de correspondencia entre una regla del castellano y del portugués como en el caso de los tiempos subjuntivos y la existencia de una misma categoría en ambas lenguas pero con usos distintos, como el caso de los verbos *morar* y *viver*. Aunque según el criterio comunicativo por la cercanía entre lenguas hay muy pocos problemas en cuanto al significado de las palabras, por lo que raramente se produce alteración en el flujo comunicativo. Asimismo, se observó que el aprendizaje del léxico avanza conforme se enriquecen las experiencias lingüísticas y socioculturales aumentando el vocabulario, su uso y precisión. De esto se desprende que la acción didáctica más beneficiosa sería enriquecer esas experiencias y crear situaciones reales de interacción negociadora del significado.

5.2. Criterio pedagógico

Para comenzar, debemos señalar que es notorio el hecho de que no se encontraron diferencias significativas entre los ocho profesores que dan clases a estos grupos; a pesar de las diferentes variantes dialectales que utilizan y de los diversos enfoques y recursos didácticos con que enseñan. Los usos lingüísticos no nos indican claramente las repercusiones del enfoque comunicativo o de los cursos estructurales, y se advierte un mejoramiento global en los últimos dos cursos. Los problemas similares son constantes y en general el desarrollo es paralelo entre

los distintos grupos, lo cual nos habla de la necesidad de estudiar más los procesos mentales de aprendizaje en grupos homogéneos. Es patente que prevaleció la función comunicativa pues todos los estudiantes fueron capaces de describir su vida cotidiana y su entorno con detalle y sensibilidad, pues son destacados los elementos emotivos en sus producciones. Los datos del estudio muestran así una interpretación expresiva de los aprendientes acerca de su propia cultura.

Por último, según pudimos percibir, los errores son transitorios en la mayoría de los casos, frente a un menor número de errores fosilizados. Gran parte de los errores se refieren a la producción de léxico, a la capacidad discursiva de los alumnos y a las confusiones y mezclas provocadas por la proximidad entre lenguas. El fenómeno más relevante, es la influencia de las estructuras del castellano en el proceso de aprendizaje, razón por la cual se forma la interlengua (Baralo, 1994) y la intuición con que resuelven los problemas. Este fenómeno probablemente sea un proceso activo, una estrategia de tipo cognitivo, pues la lengua materna es utilizada como referente para formular una serie de hipótesis sobre la lengua extranjera. De hecho se detectaron bastantes errores provocados por la traducción literal de formas del castellano al portugués.

Para finalizar, deseamos expresar que con los resultados de esta indagación hemos querido demostrar que el proceso de aprendizaje del portugués lengua extranjera es muy similar cuando los estudiantes comparten la misma lengua materna y nivel de estudios, de manera que el desarrollo de la interlengua de estos estudiantes es similar y en muchos casos paralelo; existen errores característicos de los estudiantes mexicanos universitarios, que utilizan el mismo tipo de estrategias donde la interferencia de la lengua materna es el común denominador para producir errores, entre otros factores. Creemos que mediante este tipo de estudios se pueden identificar los fallos más frecuentes y las áreas de mayor dificultad, que se puede intervenir en la creación de estrategias, de programas y recursos didácticos específicos, además de llegar a conclusiones que no obtendremos mediante la simple práctica docente, ya que los datos nos muestran no sólo el tipo de error que produce el estudiante, sino también el contexto en que dicho error aparece, la transitoriedad, su posible riesgo de fosilización y su evolución en los diferentes niveles de competencia lingüística. Creemos en la importancia de los estudios comparativos entre lenguas cercanas, pues un trabajo de análisis contrastivo y reflexión puede evitarnos muchas dificultades, tanto a los profesores como a los alumnos que se enfrentan a ese gran reto que es el aprendizaje de lenguas extranjeras próximas. Deseo señalar de nuevo la relevancia que entraña la continuidad entre la observación directa y la acción, pues podremos tomar en consideración los resultados de nuestras investigaciones al momento de programar futuros cursos de portugués, crear actividades o proponer estrategias eficaces, evitando así pérdidas de tiempo y esfuerzo.

REFERENCIAS

- Alcaraz, E y Martínez, M.A. (1997). *Diccionario de Lingüística Moderna*. Barcelona, España: Ariel.
- Baralo, M. (1994). *Errores y Fosilización*. Madrid: Edinumen.
- Benedetti, A. (2001). "Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español". *Forma. Interferencias, Cruces y Errores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 9-25.
- Blanco, A. (2010). "El error en el proceso de aprendizaje". *Cuadernos Cervantes*. Época II, año I/ 2010. http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html. (Consultado en marzo 2010).
- Caetano, A. y Filho, J. (2005). *Gramática Portuguesa*. Madrid: Espasa.
- Camarena, E. (2005). *Análisis de Fenómenos de Error, Interlengua e Interferencia en el Portugués Escrito de Estudiantes Castellanohablantes Universitarios*. Trabajo inédito de investiga-

- ción de segundo año de doctorado dirigido por el Dr. Joan Perera i Parramón. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Camarena, E. (2009). *Las Creencias de los Profesores de Portugués LE acerca de las Manejas Efectivas de la Enseñanza de la Lengua en Clases de Universitarios Mexicanos: un Estudio Etnográfico*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Juli Palou Sangrà. Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Corder, P. (1967). "The significance of learners' errors". *IRAL* 5-4: 161-170.
- Cunha C. y Cintra, L. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. João de Sá Costa.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa y Grupo Didascalía.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Gómez, J. (2002) "Norma i Us en el Valencià Central: Nivell Lèxic". *Treballs de Sociolingüística Catalana*.
- Gómez, M. (1995). *La Producción de Textos en la Escuela*. México: SEP.
- Gutiérrez, E. (2005). "Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español". *ELUA* 19: 223-242.
- Larsen-Freeman y Long (1994) (1991). *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Moreno F. y González, N. (2006). *Diccionario Esencial, Español-Portugués/Português-Espanhol*. Madrid: Arco Libro.
- Payrató, L. (1985). *La Interferència Lingüística: Comentaris i Exemples Català-Castellà*. Barcelona: Curial.
- Perera, J. (2000). *Les Llengües a l'Educació Secundària*. Barcelona, España: ICE/ Horsori.
- Perrota, C, Rocha y Fontoura. (1984) *Verbos, conjugação e exercícios*. Rio de Janeiro: América.
- Schmidt, I. (1995). *Attention and Awareness in Foreign Languages*. Honolulu: University of Hawaii.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL* 10-3: 209-231.
- Selinker L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Silva-Valdivia B. (1994). "Cambios de código, alternancias e interferencias lingüísticas: unha perspectiva didáctica sociocomunicativa". *Didáctica da Lingua en Situacions de Contacto Lingüístico*. Santiago: Universidade de Santiago de Compostela.
- Tarone, E. (2000). "Interlanguage". *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Bar-Ilan: Pergamon, 507-510.
- Van Esch, K, De Haan, Frissen, Santero y Miranda. (2006). "Evolución en la competencia escrita de estudiantes de español como lengua extranjera". *ELA* 43: 55-76.
- Vázquez, G. (2000) "Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/articulos_n5/vazquez_b.pdf (consultado en marzo de 2011).
- Wigglesworth, G. (2005). "Current approaches to researching second language learner processes". *ARAL* 25: 98-11.