



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA ESPANHOLA**

**MARTA RAMOS DE SOUZA**

**POSSIBLES FUENTES DE LA INTERLENGUA DE UNA ALUMNA  
DEL CURSO DE LETRAS LENGUA ESPAÑOLA DE UNA  
UNIVERSIDAD PÚBLICA BRASILEÑA: UN ANÁLISIS DE  
INFORMES DE PASANTÍA**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2020**

**MARTA RAMOS DE SOUZA**

**POSSIBLES FUENTES DE LA INTERLENGUA DE UNA ALUMNA  
DEL CURSO DE LETRAS LENGUA ESPAÑOLA DE UNA  
UNIVERSIDAD PÚBLICA BRASILEÑA: UN ANÁLISIS DE  
INFORMES DE PASANTÍA**

**Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Letras – Língua  
Espanhola do Centro de Humanidades  
da Universidade Federal de Campina  
Grande, como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada em  
Letras: Língua Espanhola**

**Orientador: Professor Dr. Idelso Espinosa Taset.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2020**



S729p Souza, Marta Ramos de.

LPossibles fuentes de la interlengua de una alumna del curso de letras lengua española de una universidad pública brasileña : un análisis de informes de pasantía. / Marta Ramos de Souza. - 2020.

43 f.

Orientador: Prof. Dr. Idelso Espinosa Taset.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Humanidades.

1. Estudos de interlíngua. 2. Erros em documentos acadêmicos. 3. Produção escrita - documentos acadêmicos. 4. Análise de erros - documentos acadêmicos. 5. Análise contrastiva. 6. Estágio supervisionado - língua espanhola. 7. Formação docente - língua espanhola. 8. Erros gramaticais. 9. Erros léxicos. I. Taset, Idelso Espinosa. II. Título.

CDU:811.134.2(043.1)

### **Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista  
CRB-15/626

**MARTA RAMOS DE SOUZA**

**POSSIBLES FUENTES DE LA INTERLENGUA DE UNA ALUMNA  
DEL CURSO DE LETRAS LENGUA ESPAÑOLA DE UNA  
UNIVERSIDAD PÚBLICA BRASILEÑA: UN ANÁLISIS DE  
INFORMES DE PASANTÍA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras: Língua Espanhola

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professor Dr. Idelso Espinosa Taset.  
Orientadora – UAL/CH/UFCG**

---

**Professora Dra. Nuria Maria Nieto Núñez.  
Examinadora Externa I – UFRN**

---

**Professora Dra. Tatiana Maranhão de Castedo.  
Examinadora externa II – IFPB - Campus Cabedelo**

**Trabalho aprovado em: 03 de dezembro de 2020.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

Dedico este trabajo a las personas que tengo mucho amor, a mi esposo Odaci Cordeiro, a mi madre Maria da Guia y mi hermana Marcia Ramos, que fueron y que son las personas que me dan más fuerza para seguir estudiando.

## AGRADECIMIENTOS

Estudiar nunca fue fácil, en verdad hasta el momento actual yo siento dificultades. En diversos momentos pensé en desistir, pero luchar siempre fue la opción elegida y hoy gracias mi deseo de concluir la enseñanza superior llegué al final de más esta etapa.

Soy grata a mi familia, mis padres Sebastião Francisco y María da Guia, mi hermana más próxima Marcia Ramos, que fueron muy importantes en toda esa trayectoria en los momentos difíciles estaban siempre junto conmigo escuchando mis quejas y dándome la fuerza necesaria para seguir.

Mi gratitud también a mi orientador Idelso Espinosa que siempre estuvo dispuesto a orientarme de la mejor manera posible y buscó prestarme un poco de su vasto conocimiento para construir una investigación criteriosa y de importancia para el medio académico.

A mis maestros, Fabricio Cordeiro, Secundino Vigón, Kariny Dias, Júlio Cesar, José Veranildo y a la coordinadora Isis Milreu, en especial a Taíssa Clara, y Aline Caroline Faria por sus primorosas orientaciones y por la amistad dedicada.

A mis amigos y compañeros de curso que compartieron conmigo todos estos años de amistad y buenos momentos, Angelica Rose, Jonathas Gomes, Adnatan Santana, Milena Maria, Renaly Teixeira, Abigail y Raquelly y a la memoria de Maria José que partió muy precoz y nos dejó huérfanos de su cariño, pero su ejemplo de mujer, de persona, y de estudiante dedicada está vivo en mi corazón.

Soy muy grata todos los días a mi esposo Odaci Cordeiro que compartió conmigo este sueño que ahora se torna realidad, y que me dedica amor, paciencia y fuerza para continuar mis estudios. Que no me permitió desistir cuando me quedé cansada en los momentos más difíciles estuvo siempre próximo.

Por fin, soy grata por concluir la graduación en la Universidad Federal de Campina Grande que dentro de sus limitaciones fue la mejor institución de enseñanza que yo soñé.

“Si tú eres capaz de temblar de  
indignación cada vez que se  
comete una injusticia en el mundo,  
entonces somos compañeros”

(Che Guevara)

## **RESUMEN**

**Resumo:** El objetivo de esta investigación era analizar los errores más recurrentes en las producciones escritas de documentos académicos, dos informes de pasantía de una docente en formación en una universidad pública de Paraíba, además de identificar las posibles fuentes de estos errores. La investigación tuvo como base teórica estudios de interlengua (CORDER, 1967; NEMSER, 1971; SELINKER, 1972; MANGA, 2011; ALEXOPOULOU, 2010), de análisis contrastivo (WARDHAUGH, 1970; FERNÁNDEZ, 1997; PAVÓN, 2009) de análisis de errores (CORDER 1971; FERNÁNDEZ, 1997; MANGA, 2011; BARALO, 1999) de producción escrita (CASSANY, 2004; MORLES, 2003) y de producción escrita de documentos académicos (UPEGUI, 2003; CASTELLÓ, 2009; CASTELLÓ, 2013; RODRÍGUEZ, 2014). Los datos fueron obtenidos a partir de dos informes de pasantía de una alumna del curso de letras lengua española, uno producido en el año de 2017 y el otro producido en el año de 2018. Se realizó un análisis detallado de ambos informes siguiendo la metodología propuesta por Corder (1971). Los errores identificados fueron organizados en dos categorías principales: gramaticales y léxicos, en cada categoría se analizaron los errores que más se reiteraron a fin de identificar sus posibles fuentes. Los resultados mostraron una concentración de errores gramaticales en materia de uso incorrecto de verbos y entre los errores léxicos el uso de términos en lengua portuguesa. La mayoría de esos errores es atribuible a transferencia negativa del portugués brasileño. Para evitar que esta transferencia negativa permanezca, la universidad puede ofrecer cursos de extensión actividades complementares a fin de complementar la formación de los futuros docentes.

**Palabras clave:** Interlengua. Análisis contrastivo. Análisis de errores. Producción escrita. Documentos académicos.



# POSSÍVEIS FONTES DA INTERLÍNGUA DE UMA ALUNA DO CURSO DE LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO.

## RESUMO

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa era analisar, os erros, mais recorrentes em produções escritas de documentos acadêmicos, dois relatórios de estágio de uma professora em formação de uma universidade pública da Paraíba, além do mais identificar as possíveis fontes destes erros. A pesquisa teve como base teórica os estudos os estudos de interlíngua (CORDER, 1967; NEMSER, 1971; SELINKER, 1972; MANGA, 2011; ALEXOPOULOU, 2010), de análises contrastivo (WARDHAUGH, 1970; FERNÁNDEZ, 1997; PAVÓN, 2009) de análises de erros (CORDER 1971; FERNÁNDEZ, 1997; MANGA, 2011; BARALO, 1999) de produção escrita (CASSANY, 2004; MORLES, 2003), de produção escrita de documentos acadêmicos (UPEGUI, 2003; CASTELLÓ, 2009; CASTELLÓ, 2013; RODRÍGUEZ, 2014). Os dados foram obtidos a partir de dois relatórios de estágio supervisionado de uma aluna do curso de letras língua espanhola, um produzido no ano de 2017 e o outro no ano de 2018. Foi feita uma análise detalhada de ambos os relatórios seguindo a metodologia proposta por Corder (1971). Os erros identificados foram organizados em duas categorias principais: gramaticais e léxicos, em cada categoria se analisou os erros que más se repetirão a fim de identificar suas possíveis fontes. Os resultados mostraram uma concentração de erros gramaticais em matéria de uso incorreto dos verbos e entre os erros léxicos em uso de termos em língua portuguesa. A maioria dos erros pode ser atribuída a transferência negativa do português brasileiro. Para evitar que essa transferência negativa permaneça a universidade pode oferecer cursos de extensão, e atividades complementares a fim de complementar a formação dos futuros docente.

**Palavra-chave:** interlíngua. Análise contrastiva. Análise de erros. Produção escrita. Documentos acadêmicos.

## SUMÁRIO

INTRODUCCIÓN.....	10
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
2.1 Interlengua.....	12
2.2 Análisis Contrastivo.....	14
2.3 Análisis de errores.....	15
2.4 Producción Escrita.....	17
2.4.2 Producción Escrita de Documentos Académicos.....	17
METODOLOGÍA.....	25
ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	28
CONSIDERACIONES FINALES.....	35
REFERENCIAS.....	37

## INTRODUCCIÓN

Ya se sabe que aprender una segunda lengua implica un proceso muy largo en que el alumno pasará por diversas fases y cada una de ellas le exigirá un esfuerzo cognitivo adicional. Dominar las competencias de la nueva lengua será muy complejo, incluso porque cuando el aprendiz empieza sus estudios ya tiene internalizada su lengua materna (L1). En cada fase del proceso de aprendizaje-adquisición de la nueva lengua el alumno cometerá diversos errores que pueden ser comprendidos como transgresiones involuntarias de las normas de la lengua meta Fernández (1997), o como indicios del progreso en la construcción de su interlengua.

En el sentido anterior, diversos aprendices de una segunda lengua relatan dificultades relativas a las producciones escritas. Cuando se habla de competencia escrita, ya sabemos que es un proceso que demanda conocimiento tanto declarativo como procesual además de un determinado nivel de competencia comunicativa en la lengua que se está adquiriendo.

Para Molina (2015), hoy en día, cualquier estudiante que ingresa a la universidad siente de alguna forma un cambio en cuanto a las exigencias académicas. Es probable que el uso coloquial del lenguaje ya no sea suficiente.

Es por esto que el estudiante universitario debe mejorar y comprometerse con los procesos de comprensión y producción escrita, desarrollando sus máximas capacidades. Además, Molina (2015) pone de relieve que a los docentes también compete responsabilidad en el proceso de escritura. Es un imperativo para los docentes generar estrategias que permitan desarrollar en los estudiantes universitarios competencias que los conviertan en escritores y escritoras de textos académicos (Molina, 2015).

Al ingresar en un curso superior en licenciatura, el alumno encuentra numerosos contenidos nuevos. Luego como docente en formación tiene que familiarizarse con todos estos contenidos y una infinidad de géneros orales y escritos. Hablando más directamente de la expresión escrita, el alumno posiblemente irá a enfrentar muchas dificultades porque escribir es un proceso cognitivo que exige competencias que el docente en formación aún necesita desarrollar.

Vivencias personales no son suficientes para justificar trabajos de investigación, es verdad. Sin embargo, es a partir de experiencias vividas en el curso de graduación que muchas inquietudes surgen, y desarrollar de forma provechosa las cuatro habilidades de la L2 es una de

ellas. Según Cassany (2004, p. 917), la expresión escrita es la destreza o habilidad lingüística más compleja y la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo.

De ahí comprendemos que escribir es un proceso complejo que exige del alumno habilidades, conocimiento lingüístico, y estructuración del texto. Vivencí en el trascurso de mi graduación en el curso de Letras Lengua Española en la Universidad Federal de Campina Grande las dificultades enfrentadas en el lapso de cada semestre y de cada asignatura lo difícil que es producir textos razonablemente aceptables en E/LE. Además, muchos documentos son producidos por los alumnos durante su período de formación, incluso entre esos documentos académicos están los informes de pasantía, que deben obedecer una determinada estructura que esté en consonancia con el patrón de las normas de la lengua escrita y que sea producido en un lenguaje formal y culto de la lengua meta (L2).

En la universidad, contexto de la investigación, las pasantías docentes se inician en el quinto semestre, y consecuentemente la solicitud de los informes. En cada pasantía los aprendices son orientados a trabajar con un nivel de educación distinto y, para concluir la disciplina, se solicita a los alumnos la producción de un informe que relata la experiencia de la asignatura.

En esta investigación presentamos la revisión bibliográfica de 12 trabajos publicados hasta el momento, en que se analizan los errores de los aprendices brasileños de E/LE, en semejanza con nuestra investigación.

Como objetivo de esta investigación nos propusimos analizar los errores más recurrentes en las producciones escritas de documentos académicos de una docente en formación en una universidad pública de Paraíba, además de identificar las posibles fuentes de estos errores. Para lograr tales objetivos propuestos se organizó un estudio cualitativo, a través de dos informes de pasantía producidos por una alumna del curso de Letras Lengua Española como señalado anteriormente, dejando claro que el análisis de la interlengua en esas producciones se hizo a partir de los criterios propuestos por Corder (1971).

El trabajo está dividido en: introducción, fundamentación teórica, metodología y el análisis de la investigación, los resultados, y consideraciones finales.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1 Interlengua

La aprendizaje-adquisición de una LE como el español es un largo proceso caracterizado por la especificidad de los comportamientos lingüísticos de los alumnos. Sus producciones, tanto orales como escritas en la lengua meta permiten, conocer su progresiva evolución. Para Manga (2011), dicha evolución constituye la interlengua un concepto que ha sido estudiado por diversos autores como Corder, (1971), Nemser (1971), Manga, (2011) y Alexopoulou (2010).

Inicialmente Selinker (1972) consideró la interlengua como una estructura psicológica latente que se realiza en un sistema cuyas reglas no están en la L1 ni la L2, o sea, podemos entenderla como un sistema propio y exclusivo de cada aprendiz.

Corder (1971) por su parte, utiliza el término dialecto idiosincrásico para referirse al sistema lingüístico que crean los aprendices en su proceso de adquisición de una lengua extranjera. Para ese autor los dialectos idiosincrásicos pueden o no reflejar el comportamiento lingüístico de un grupo social, pero esa no es la característica que los define. De hecho, los define la inestabilidad y la dificultad de interpretación de algunas de sus oraciones.

Ese mismo estudioso (CORDER, 1971) sostiene que el dialecto idiosincrásico (interlengua) de los aprendices de segundas lenguas es regular, sistemático y posee significado, o sea, tiene una gramática y puede ser descrito e investigado. Además, Corder (1971) señala que el análisis de la interlengua no debe limitarse a las oraciones superficialmente bien formadas (el dialecto objeto en el caso del alumno) puesto que estas son tan importantes como las claramente idiosincrásicas, ya que también nos dicen lo que sabe el alumno.

Corder (1971) pone la interlengua, según el término acuñado por SELINKER 1969, 1972, en el mismo nivel del lenguaje poético, de los afásicos<sup>1</sup> y el lenguaje infantil. Sin embargo, él establece diferencias importantes. Según este autor, la interlengua de los aprendices de una L2 es distinta del lenguaje poético en que sus oraciones idiosincrásicas no pueden considerarse voluntarias. Tampoco son patológicas como las de los afásicos. Para Corder (1971), las oraciones idiosincrásicas de los alumnos de una L2 se asemejan a las del lenguaje infantil, que en ningún caso deben verse como errores, desviaciones o agramaticales.

---

<sup>1</sup> Adjetivo relativo a la Afasia, un disturbio o pérdida parcial o total del habla y comprensión del lenguaje, normalmente provocado por lesiones en lado izquierdo del cerebro.

Otro autor que publicó estudios muy provechosos sobre interlingua fue Nemser (1971). Para definirla, utilizó el término 'sistema aproximado'. Nemser (1971) sostiene que los sistemas aproximados se caracterizan por ser desviantes con respecto a la lengua objeto y por hacer suyos los elementos de la lengua materna del alumno. Son además sistemas que cambian de una manera rápida y atípica y están sujetos a reorganización masiva. Él añadió como algo importante que los sistemas aproximados (interlingua) tienen estructuras gramaticales y sonidos propios que no existen en la lengua materna ni en la lengua objeto.

Para Manga (2011), la interlingua es un sistema lingüístico particular que construye el alumno en su deseo de dominar la lengua-cultura extranjera o lengua segunda y destaca que debe verse como la evolución del aprendizaje de la lengua meta, un proceso normal por el que el alumno tiene que pasar.

Por su parte Alexopoulou (2010) considera que la interlingua es un concepto que pretende dar cuenta no sólo de las producciones desviadas, sino también de las correctas, es decir, de la producción total de los estudiantes, considerando que tanto unas como otras son relevantes en el proceso de aprendizaje. Esta autora sostiene que el proceso de adquisición aprendizaje de la L2 o LE es un conjunto formado tanto por los errores cometidos por los aprendices como por los aciertos.

Para complementar su explicación, Alexopoulou (2010) señala que la interlingua debe verse como un dialecto transitorio del aprendiz, necesariamente sistemático, dinámico y en constante movimiento a través de un proceso creativo que evoluciona y cambia a cada fase del proceso de adquisición aprendizaje de la L2/LE.

En el marco de esta investigación utilizamos el término interlingua para hacer referencia al proceso individual del aprendizaje, o sea, la fase intermedia por la que el alumno pasa entre la lengua nativa y la lengua meta. Tenemos en cuenta también, que la interlingua es una fase llena de complejidades y especificidades distintas para cada aprendiz, por tratarse de un sistema dinámico que cambia de acuerdo con las diferentes etapas del proceso de adquisición de la lengua objeto.

## **2.2 Análisis Contrastivo**

Wardhaugh (1970) definió análisis contrastivo como una de las teorías relacionadas con el lenguaje y su adquisición, y divide esta teoría lingüística en una versión fuerte y una débil.

La versión fuerte buscaba integrar descripciones lingüísticas completas de las dos lenguas contrastadas con el fin de obtener un conjunto correcto de contraste, bajo el supuesto de que se podrían predecir y evitar los errores de los aprendices. Al contrario, la versión débil únicamente exige que el especialista utilice el máximo de conocimiento lingüístico que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observan en la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas.

Obviamente Wardhaugh (1970) defiende como aprovechable por los docentes la versión débil del análisis contrastivo rechazando la versión fuerte. Según este estudioso, la versión débil exige menos del análisis contrastivo, pero permite hacer una radiografía de los dos sistemas en contacto, lo que crea una valiosa base para el diseño de cursos, materiales didácticos y prácticas docentes más eficaces.

Los primeros estudios del análisis contrastivo se propusieron contrastar los sistemas lingüísticos de la L1 con la L2, con la finalidad de descubrir las diferencias y similitudes entre ambas lenguas y posteriormente predecir los posibles errores en potencia en un estudiante a lo largo del aprendizaje de la L2 (PAVÓN, 2009).

Fernández (1997) explica que el análisis contrastivo sufrió un declive a partir de los años setenta, posiblemente por el resultado de algunas investigaciones que demuestran que la interferencia de la lengua materna no explica la mayoría de los errores cometidos por los aprendices, por las aportaciones de las nuevas corrientes lingüísticas que critican los planteamientos básicos de análisis contrastivo y porque los métodos de enseñanza que se apoyan en esta hipótesis no conseguían evitar los errores.

La preocupación didáctica por los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera posiblemente ha existido siempre. Tanto los profesores como los estudiosos del tema han elaborado listas de los errores típicos de sus estudiantes, apoyadas normalmente en el contraste con la lengua materna de los sujetos (FERNÁNDEZ, 1997). El análisis contrastivo nace en esta tradición de preocupación didáctica y pretendía ser, en su momento, la panacea de la enseñanza de idiomas, pues planteaba un método de trabajo que evitaría los errores.

Actualmente el análisis contrastivo constituye un conjunto teórico y metodológico de mucha utilidad para describir los sistemas de lenguas en contacto en todos los niveles lingüísticos (fonético/fonológico, morfológico, sintáctico) y pragmático, lo que sirve de base robusta para la elaboración de materiales didácticos e intervenciones más efectivas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Dentro de este estudio entendemos análisis contrastivo como

una metodología para comparar el español y el portugués brasileño en los cuatro niveles lingüísticos y en el pragmático con el objetivo de mejorar la enseñanza de aquella lengua a aprendices locales.

### **2.3 Análisis de Errores**

Según Manga (2011), el error se considera ahora como un factor inevitable en el camino hacia la adquisición del sistema lingüístico y ofrece a los alumnos la posibilidad de ensayar hipótesis y modificar sus propias actuaciones, al tiempo que les permite evaluar su propio proceso de aprendizaje. Incluso, en una clase de lengua-cultura extranjera, se debe admitir el error como fenómeno o prueba de la efectividad de la enseñanza. Además, la reflexión sobre el fenómeno del error arroja luz sobre la evolución de las corrientes lingüísticas y sus implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Anteriormente, cuando se analizan los trabajos más conocidos sobre la enseñanza de lenguas modernas, nos encontramos con la sorpresa de que los autores tratan de forma superficial el tema de los errores. Parece como si éstos fueran de escasa importancia, productos secundarios, molestos, perturbadores pero inevitables, del proceso de aprendizaje de una lengua en los que el profesor se fijará lo menos posible (CORDER, 1967).

Diferente de la visión que se tiene hoy, los errores no se consideraban como un mecanismo positivo en la enseñanza aprendizaje de lenguas. Corder (1967) fue el precursor de estudios que cambiaron esta concepción al defender que los errores son elementos valiosos para el alumno, el profesor, y especialmente para el investigador porque producen una carga de informaciones importantes en el proceso de aprendizaje-adquisición de lenguas de los aprendices; es decir, Corder (1967) ve el error como una fuente de datos del nivel de desarrollo del aprendiz, de sus avances, de sus necesidades y de las posibles causas de los errores.

Si debemos considerar los errores como parte del proceso de adquisición de la una lengua, lo que se conoce como análisis de errores tiene que ver con el estudio del lenguaje propio de los que aprenden una segunda lengua (CORDER, 1971).

Fernández (1997) considera el error como toda transgresión involuntaria de la norma establecida en una comunidad dada, pero destaca que tampoco la norma es un concepto unívoco y por eso ella cuestiona si esa definición debe ser rigurosamente aplicable a todos los aprendices de una lengua.

A partir de esta concepción, la autora sostiene que la preocupación en identificar los errores de los estudiantes es una constante didáctica casi connatural del profesor de lenguas.



Siendo así, Fernández (1997) está de acuerdo con el planteamiento pionero de Corder (1967) de utilizar el análisis de errores como una herramienta positiva en la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas.

Por su parte, Baralo (1999) sostiene que el análisis de errores de las producciones de los alumnos de LE comprobó, por un lado, que muchos de los errores no se debían a un proceso de transferencia negativa de la lengua materna y también que el análisis de errores ha demostrado que no todos los errores se podían predecir por el análisis contrastivo.

A partir de estas definiciones deducimos que el análisis de errores constituye un cambio significativo en los estudios del proceso de aprendizaje-adquisición de lenguas porque transformó la manera como el docente mira a su alumno. A partir de las descripciones de las oraciones idiosincrásicas de los aprendices es posible saber lo que el alumno conoce o no de la lengua objeto. Al mismo tiempo, el análisis de errores modificó la manera como el error, que siempre se vio como algo rechazable por los docentes, los estudiosos y los propios alumnos, ahora es un mecanismo positivo en el proceso de aprendizaje-adquisición de lenguas sirviendo como fuente de informaciones del nivel de conocimiento del aprendiz.

Corder (1971) propone que el análisis de los errores de los aprendices debe seguir tres etapas fundamentales a saber que:

- a) La *descripción* de todas las oraciones: las claramente idiosincrásicas y las superficialmente bien formadas. Estas últimas, por el proceso de reconstrucción (interpretación que las compare con las que produciría un nativo en el mismo contexto) resultaría ser idiosincrásicas encubiertas o típicas de la LO;
- b) La *identificación* de la gramática del dialecto idiosincrásico basada en las equiparaciones bilingües (interlengua-lengua objeto) que proceden de la descripción efectuada en la primera etapa;
- c) La *explicación* (de carácter eminentemente psicolingüístico y no lingüístico como las dos etapas anteriores) que debe dar cuenta de cómo se llega a construir la gramática del dialecto transicional.

Para el análisis de los informes de pasantía que constituyen el *corpus* de esta investigación, se aplicará la metodología propuesta por Corder (1971), y así será posible levantar hipótesis de los posibles factores que pueden incidir en la interlengua de los graduandos del curso de letras español de una universidad federal brasileña.

## **2.4 Producción Escrita**

Para Cassany (2004, p. 917), la producción escrita se comprende como una habilidad procesual que sirve para organizar, estructurar y distribuir las ideas en el texto. El autor también sostiene que escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad. Además, ese autor cuestiona la posibilidad de adquirir una L2/LE sin escribir, y se pregunta cómo un docente en formación, sin disponer aún de la capacidad de dominar la lengua meta, puede escribir de forma satisfactoria.

Morles (2003) define el proceso de escribir como “crucial”. El autor apunta que las dificultades no están restringidas a la población en general, sino que estudiantes y profesionales universitarios también presentan graves deficiencias para escribir. Según el autor, esto causa grandes dificultades, temores e inseguridades en el momento de preparar un informe de clase, una tesis de grado o un artículo científico, o sea, producir textos de acuerdo con los criterios exigidos.

De tal suerte, comprendemos que la escritura es un proceso complejo y largo que demanda continuidad y práctica constante por parte del aprendiz. Como fue señalado por Cassany (2004) y Morles (2003), el alumno puede presentar dificultades en la producción escrita, incluida la de documentos académicos como será explicado más adelante.

#### **2.4.1 Producción Escrita de Documentos Académicos**

Castelló (2013) define la producción escrita en la universidad como una actividad habitual en los entornos universitarios. Según esta autora, una gran parte del conocimiento que se elabora en ese contexto se plasma y vehicula a través de textos que se leen y producen en una red de relaciones entre unos y otros, tanto en formatos monológicos como dialógicos.

En un estudio anterior, Castelló (2009) sugiere que para que el alumno cumpla con las expectativas de los contextos de la educación universitaria necesita disponer de un conjunto de competencias que van más allá de los aprendizajes básicos que se adquieren en la educación primaria o secundaria.

Upegui (2003) justificó la importancia de la escritura en el ámbito académico con dos razones: primero porque la escritura es una función epistémica por cuanto durante la redacción el escritor transforma y elabora su conocimiento, y a la vez lo adecua a una situación comunicativa en particular (la academia). La segunda: es que la sociología del conocimiento nos señala que la ciencia se construye a partir de prácticas discursivas, como lo es una narración, una construcción lingüística.

Rodríguez (2014, p. 70) explica que la producción de textos académicos implica competencias discursivas y comunicativas y procesos cognitivos específicos ante los cuales los estudiantes suelen presentar problemas, o sea, producir textos académicos en cualquier nivel de educación.

Según ese mismo autor (RODRRIGUEZ, 2014), la producción académica es una actividad compleja, que involucra procesos de pensamiento como la atención, reflexión, selección, jerarquización, generalización e integración de la información. En otras palabras, la construcción de textos académicos implica la puesta en marcha de procesos cognitivos complejos y necesita determinadas competencias de tipo comunicativo y discursivo.

Hablar de producción escrita de documentos académicos significa pensar en trabajos con una finalidad específica, o sea documentos de diversos géneros producidos por graduandos, posgraduados y docentes.

En esta investigación reflexionar acerca de la producción de documentos académicos escritos se hace necesario para comprender la complejidad de la escritura de los informes de pasantía que son el corpus de este trabajo.

En función de este trabajo se realizó una cuidadosa revisión bibliográfica para analizar los estudios publicados sobre el tema de esta investigación, es decir los trabajos que investigan producciones escritas de estudiantes brasileños de español como lengua extranjera. En la tabla 1, presentamos doce investigaciones. Cada columna se refiere respectivamente, a: autor, año de publicación, objetivo del trabajo, metodología utilizada para recoger los datos y un resumen de las conclusiones más relevantes.

Fue posible identificar algunas similitudes en relación con esta investigación. Cuando se trata de los objetivos básicamente todos examinan la interlengua de alumnos brasileños de EL/E en sus producciones académicas y en las metodologías aplicadas para levantar los datos, todos los estudiosos evaluaron las producciones escritas de los aprendices.

**Tabla 1. Revisión Bibliográfica**

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Metodología</b>	<b>Resultado</b>
Cabrera y Barreto	2010	Examinar patrones de transferencia léxica en la producción escrita de dos aprendices brasileños adultos de ELE del Instituto	Análisis cuantitativo y cualitativo de los patrones léxicos que ocurren en un corpus de 70 producciones escritas, por dos	Los resultados muestran un porcentual elevado de errores interlingüísticos

		Federal de Educação, Ciência y Tecnologia, RN/Brasil	estudiantes durante cinco niveles de aprendizaje de E/LE.	
Júnior	2010	Conocer las dificultades que poseen los alumnos de dos niveles de la UERN de la Licenciatura en Lengua y Literatura Española, en las estructuras verbales y discursivas en producciones escritas	Esta investigación colectó textos producidos por alumnos brasileños de dos niveles: 1. Nivel intermedio, B1, del 2º año y 2. Nivel superior, C1, que corresponde al último semestre de la licenciatura de Lengua Española y Literatura Hispanoamericana de la UERN, a través de análisis cualitativo y cuantitativo	El estudio demostró que los errores en los tiempos y modos verbales constituyen la mayor dificultad para los alumnos brasileños de ambos niveles, del curso de Licenciatura en Lengua y Literatura Española de UERN
Xavier, Melendez y Nascimento	2010	Averiguar cuál es la real interferencia de la lengua materna (el portugués) y también analizar los diferentes tipos de errores que están presentes en las producciones escritas de un grupo de alumnos del Instituto ÁGORA, del tercer nivel, producidas para dos blogs	Fueron analizados los postajes de dos blogs de un grupo de siete alumnos, del tercer semestre de 2012, estudiantes del básico 3 del curso de español del Instituto Ágora. Vamos a buscar muestras lexicales cuyas formas escritas son ejemplos de la interferencia de la L1	Las equivocaciones lexicales cometidas en las producciones escritas por los estudiantes en su mayor parte son originadas por interferencia del portugués. Fue posible percibir que en la escritura hay una mezcla de los dos idiomas. Los principales errores localizados fueron en el uso de verbos, conjunciones, adverbios, los posesivos, artículos, géneros, y errores ortográficos etc.

Cardozo	2011	Investigar la utilización del sistema de lenguaje llamado interlenguas por los estudiantes brasileños y el fenómeno de la interferencia (transferencia negativa) durante el proceso de aprendizaje y analizar los errores cometidos por los estudiantes brasileños en la colocación de artículos en oraciones escritas en español	Se utilizaron dos clases del tercer nivel de español (clases A y B en los turnos mañana y tarde. Los ejercicios se realizaron en el salón de clase y se distribuyeron en dos clases. El primero se realizó el 17 de noviembre de 2010 y duró 30 minutos, y el segundo se realizó el 22 de noviembre de 2010 y tuvo una duración de 15 minutos	El porcentaje de respuestas correctas osciló entre el 50% y el 100%, de los 15 estudiantes que participaron del estudio, sólo uno utilizó correctamente todos los artículos. Los errores cometidos fueron causados por la influencia de la LM, porque en la mayoría de los casos, los estudiantes le atribuyeron un género al sustantivo en español de acuerdo con el género de ese sustantivo en portugués
Durão y ScharDOSim	2011	Analizar la interlengua escrita de estudiantes brasileños de español en un curso de licenciatura en letras español da Universidad Federal de Santa Catarina principalmente los errores en el uso del artículo <i>lo</i>	Fueron colectadas producciones escritas de tres textos de dos alumnos del último semestre de lengua española del curso, observando el uso del artículo neutro y las palabras heterogéneas. Los textos fueron obtenidos en clase, durante la realización de la pasantía docente, en el primero semestre de 2011 y el análisis de los datos ocurrió en 2011/2	Se verificó que la interlengua de los alumnos está próxima de la lengua meta, presentando pocos errores sistemáticos. En el texto 2 (T2) se comprobó dos usos del artículo neutro empleado correctamente; o T2 de la participante 2 (P2) está con todos los artículos correctos; el texto el T3 de la P1 también está dentro de lo esperado para el género

Fernández	2011	Analizar el desarrollo de la interlengua de profesores en formación en el segundo semestre del curso de letras lenguas española en una universidad pública de Brasilia DF	Los datos se colectaron a partir de tres instrumentos y en dos etapas: a) Cuestionario; b) Redacciones; c) Análisis documental. Etapas: Primera: cuestionario con preguntas abiertas para sondeo de los participantes; Segunda: una redacción argumentativa a partir de la lectura de un texto del autor uruguayo Eduardo Galeano	Los resultados demuestran la presencia de una interlengua altamente fosilizada que no está de acuerdo con el objetivo para el nivel en el que se encuentran los participantes. Además, los participantes desarrollan una interlengua resultante de la mezcla entre elementos del portugués y el español bien como creaciones propias
Salinas	2012	Detectar y describir cómo se configura la interlengua en la producción escrita de aprendices brasileños de lengua española	Los datos se colectaron a partir de tres instrumentos: a) Cuestionario; b) Producciones escritas; c) Análisis documental	Esta coleta de datos fue insuficiente para determinar la inestabilidad y fosilización en la competencia comunicativa de los alumnos, que existe una interlengua inestable y que para los alumnos brasileños, la semejanza entre portugués y español puede ser un factor de ayuda o de dificultad en el aprendizaje
Rocha	2013	Conocer las características de la interlengua escrita, e investigar los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de español	La coleta de los datos ocurrió durante dos años, en los cursos 2005/2, 2006/2, 2001/1, 2002/2, en la ciudad de Recife con 142 estudiantes de las asignaturas de lengua española del departamento de	En el análisis global de los errores se constató 75% son de tipo formal, en lo que se refiere a verbos y adjetivos totalizan 73%. Sin embargo 51% de los errores tienen carácter intralingüístico y 55% interlingüística. Los adjetivos y adverbios

		como lengua extranjera (E/LE)	letras de (UFPE). A través de tres pruebas escritas siendo tres textos con tres temas distintos previamente determinados, de un diseño pseudolongitudinal se aplicó una metodología cuantitativa para el estudio de los errores completada por una breve exploración cualitativa	totalizan 72% inicialmente y 80% en un segundo momento. En cuanto a los adverbios 63% y 51% adjetivos son de origen intralingüístico
Araújo	2014	Investigar la realización de la lateral /l/ en español, en la interlengua de los informantes brasileños	A partir de las producciones escritas de 24 brasileños que son o fueron alumnos de instituciones superiores públicas, UEPB y UFPB, del curso de Letras/Espanhol, se recorrieron los datos que pasaron por un análisis cuantitativo, en seguida codificadas y recibieron un tratamiento estadístico por el programa <i>GoldVarb X</i> (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005)	Se observó un total de 1.434 realizaciones de la lateral, y un porcentaje de 29,70% de vocalización y 70,30% de no canalización. Concluimos que los datos confirmaron la influencia de esas variables en la realización de la lateral.
Hael	2015	Verificar las dificultades gramaticales que presentan estudiantes brasileños que cursan la carrera de Arquitectura en una universidad pública argentina en cuanto a la escritura académica	Fue tomado un corpus de cinco textos producidos por estudiantes brasileños de Arquitectura que cursan 3° y 4° año del curso y que estudian en una universidad pública argentina. Fue solicitado textos	Los errores localizados fueron; Inclusión de palabras en portugués 33; Dificultades en el uso de pronombres 12; Dificultades en el uso de preposiciones 9; Dificultades en el uso de artículos 11;

		propia de su disciplina en lengua española	representativos de lo que suelen escribir para su carrera, obtuvimos una serie de escritos que podrían clasificarse en cinco grupos: trabajos monográficos; trabajos de análisis urbano, esquemas y planos que muestran problemas y virtudes urbanísticas de determinados sectores de las ciudades; resumen, de ponencia o trabajo de investigación; análisis de caso y artículo de investigación	Dificultades en relación con formas verbales 44; Uso de adjetivos no apocopados antepuestos al sustantivo 10; Problemas de concordancia 12; Errores ortográficos 31; Dificultades en la acentuación 50; Dificultades en el uso de conectores argumentativos 24; Transcripción fonética 9; Uso de léxico que no corresponde por su significado 5; Uso de léxico coloquial 1;
Gonçalves	2016	Hacer un análisis de carácter exploratorio y clasificar los errores presentes en las producciones textuales de los estudiantes del curso de Letras en los niveles básico, intermedio y avanzado	Fueron investigados 45 sujetos: 20 del primer, 13 del quinto y 12 del séptimo semestre. Para hacer la investigación, fue utilizado un cuestionario de sondeo y tres propuestas de producciones textuales. Las propuestas fueron: 1- la descripción de un comic, 2-la solución de una simulación de caso y 3-la solución de una pregunta referente a la interlengua	Fueron encontrados y clasificados 241 errores, en 130 textos producidos por los investigados. Entre los errores más encontrados en las tres propuestas podemos destacar: confusión de grafemas para el mismo fonema, mala colocación verbal, préstamos lexicales de la lengua portuguesa, mala colocación de artículo y palabras próximas a la lengua meta. Se pudo observar que el primer semestre es el que más comete errores, seguido del quinto y séptimo semestre
Cardoso y Pozzo	2019	Presentar los errores etiológicos – inter e intralingüísticos verificados en la	Fueron analizadas las pruebas de producción escrita del examen de	Fue observado que grande parte de los errores se deben a la interferencia de la



		interlengua escrita de brasileños hablantes/aprendientes de Español. Más específicamente fue dada énfasis a las dificultades que estos hablantes tienen en el empleo de los verbos en español	dominio de la lengua aplicado por universidades argentinas el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) emitido por Argentina	lengua materna. El total de errores en la flexión verbal se observó 85,10% mientras 14,90% son de origen interlingüística. En los tiempos verbales, que componen la segunda categoría con más errores un total de 80,95% son interlingüísticos y 19,05% son intralingüísticos. Ejemplo: [broma] “bromar” [semilla] “semillar”
--	--	---	---	---

**Fuente:** elaborado por la autora (2020)

En la tabla 1 comprobamos que, de los doce estudios revisados, todos examinan la interlengua escrita de estudiantes brasileños de lengua española, (estudios que fueron realizados en universidades, cursos de lengua, y institutos de enseñanza de lenguas). Los estudios presentan resultados muy semejantes, en todos se observa la presencia de errores en las producciones escritas de los aprendices, los más recurrentes fueron errores en los tiempos verbales, préstamos de la lengua portuguesa, errores ortográficos, uso de los pronombres y uso del artículo neutro. Muchos de los autores proponen a partir de los resultados obtenidos el desarrollo de propuestas pedagógicas y materiales didácticos para mejorar la enseñanza de EL/E.

Todos utilizaron como *corpus* producciones escritas de alumnos brasileños como se ha mencionado anteriormente; sin embargo, se observaron diferencias en cuanto a objetivos generales. Por ejemplo, Cabrera y Barreto (2010) se centran en la transferencia léxica, mientras Junior (2010), Durão y ScharDOSim (2011), Fernández (2011) y Gonçalves (2016) buscan conocer las dificultades lexicales, gramaticales, ortográficas de alumnos de licenciatura en letras español de universidades públicas en Brasil.

En lo tocante a los contextos en que los estudios fueron realizados, solo el estudio de Hael (2015), que buscaba evaluar las dificultades gramaticales de estudiantes brasileños que cursaban Arquitectura en una universidad pública argentina, se ubica fuera del área de Letras, pero esto no constituye un factor que disminuya su importancia.

## METODOLOGÍA

Según Fernández, Vieira y Callegari (2008), los estudios cualitativos son investigaciones que se hacen más a fondo sobre un determinado punto de observación, sea una institución o una persona, o un sistema de enseñanza, etc. En este caso el estudio tomó como base dos informes de pasantía producidos por una docente en formación en una universidad pública en Paraíba con el propósito de identificar, describir y analizar los errores presentes en su producción de informes de pasantía y las posibles fuentes de esos errores.

En función del mencionado objetivo, se esbozó un estudio de caso cualitativo que utilizó como *corpus* de investigación dos informes de pasantía de una alumna del curso de Letras español en una universidad federal brasileña, uno producido en 2017 y el otro en 2018, lo que nos permitió observar la evolución de la interlengua.

En la universidad contexto de esta investigación, el curso de letras lengua española tiene duración total de cinco años siendo dividido en diez semestres, con un currículo que está compuesto por cuarenta y tres asignaturas entre obligatorias y complementares, además, a lo largo del curso, los alumnos deben cumplir una carga de asignaturas optativas que son ofertadas en cada semestre.

De las asignaturas que componen el curso, una parte está orientada a la educación, otra a la literatura y las que son específicas de la lengua española como, lengua española I, II, III, lingüística aplicada, sintaxis, fonética y fonología entre otras. Sabiendo que muchos de los alumnos que ingresan en los cursos de letras no tienen ningún conocimiento previo del español, según datos levantados por Costa Junior (2017) la universidad puede implementar cursos de extensión para disminuir estos huecos.

- **Caracterización de los informes**

El primer informe fue producido en agosto del año 2017. Relata la pasantía en enseñanza media y consta de dos partes: observación y regencia. El informe de observación está dividido en cinco tópicos: una introducción, informe de observación, caracterización de las clases, consideraciones finales, referencias y anexos, totalizando once páginas. La autora inició la escritura con una breve introducción, en seguida describió las diez clases que observó antes de la regencia, después hizo sus consideraciones finales y concluyó con las referencias y los anexos.

La segunda parte de este informe fue destinada a relatar la regencia. Está dividido en ocho tópicos: introducción, fundamentación teórica, observación de las clases, caracterización de las clases, preparación de las clases, diario de bordo, consideraciones finales, referencias bibliográficas, y anexos, totalizando treinta y una páginas.

El segundo informe fue producido el año siguiente (2018) y describe la pasantía con alumnos de EJA (programa de educación para jóvenes y adultos). Está dividido en siete tópicos y cuatro sub tópicos: introducción, aporte teórico, la pasantía y su función para los profesores en E/LE (las clases, presentación del grupo y de la escuela, relato de las clases observadas, preparación de las clases, relato de las clases prácticas), conclusión, referencias y anexos totalizando veintiséis páginas. La autora inició la redacción con un resumen donde expone las principales cuestiones acerca de su experiencia en la pasantía, además los capítulos siguientes son semejantes a los del informe anterior.

En el apartado siguiente se presentan y analizan los datos de acuerdo con la metodología de Corder (1971) que propone que el análisis de los errores de los aprendices siga tres etapas fundamentales, a saber, que:

- a) La *descripción* de todas las oraciones: las claramente idiosincrásicas y las superficialmente bien formadas. Estas últimas, por el proceso de reconstrucción (interpretación que las compare con las que produciría un nativo en el mismo contexto) resultarían ser idiosincrásicas encubiertas o típicas de la LO;
- b) La *identificación* de la gramática del dialecto idiosincrásico basada en las equiparaciones bilingües (interlengua-lengua objeto) que proceden de la descripción efectuada en la primera etapa;
- c) La *explicación* (de carácter eminentemente psicolingüístico y no lingüístico como las dos etapas anteriores) que debe dar cuenta de cómo se llega a construir la gramática del dialecto transicional.

En esta investigación se entiende que en la fase de descripción de las oraciones idiosincrásicas (aquellas que presentan algún tipo de errores) y las superficialmente bien formadas (que pueden presentar errores relativos al campo discursivo o pragmático), esa descripción presupone, necesariamente, la identificación de los errores. Luego, cuando se habla de etapas, no hay referencia a un orden cronológico, puesto que ambas tareas la identificación y la descripción ocurren en la medida en que las oraciones producidas por los aprendices se analizan inevitablemente comparándolas con las que produciría un nativo en contextos

análogos. Finalmente, la explicación correspondería a la fase en que se elaboran hipótesis sobre las posibles causas de las idiosincrasias que fueron identificadas.

Dicho lo anterior y en función de simplificar la presentación y el análisis de los datos encontrados en el corpus de la investigación, clasificamos los errores en dos grandes grupos: gramaticales y léxicos, según se describen en las tablas 2.

**Tabla 2. Clasificación de las OI**

<b>1. GRAMATICALES</b>	<b>2. LÉXICOS</b>
<p>A. Uso incorrecto de los verbos (omisión, adición, mala selección, modo -temporal)</p> <p>B. Utilización incorrecta de las preposiciones</p> <p>C. Uso incorrecto de los artículos (omisión, adición, mala selección)</p> <p>D. Utilización incorrecta de las conjunciones (omisión, adición, mala selección)</p> <p>E. Uso incorrecto de pronombres</p>	<p>F. Uso de términos en portugués</p> <p>G. Errores ortográficos</p> <p>H. Palabras inexistentes en la lengua española (términos poco utilizados)</p>

**Fuente:** Elaborado por la autora (2020)

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis del corpus integrado por los dos informes de pasantía identificó un total de 139 errores distribuidos en 59 gramaticales y 80 léxicos, los que aparecen en las tablas 3 y 4 respectivamente en orden decreciente. Por tanto, nuestro análisis se limitará a los errores más recurrentes dentro de cada categoría en busca de sus posibles causas para luego centrarnos en la identificación de algún cambio perceptible en la interlengua del sujeto participante entre la redacción del primer y del segundo informe.

**Tabla 3: Errores gramaticales**

<b>A-Usos incorrectos de los verbos (omisión, adición, mala selección, modo -temporal)</b>	<b>Cantidad de veces que el error se repite en los informes</b>
--	---

“Respondieren” (respondieran o respondiesen) “Terminaren de” (terminen) “Vivenciaren” (vivencien) “Que continuasen” (continúen) “De ellos ver” (de que ellos vean) “Hasta terminar” (hasta que se terminara) <sup>2</sup>	6
“Tenían” (habían) “Iría tener apenas” (iba a tener apenas) “Alumnos tenían llegado” (alumnos habían llegado) “Por tener más una” (por haber una más). – uso del verbo ‘tener’ en lugar de ‘haber’.	04
“Iría tener” (iba a tener) “Iría explicar” (iba a explicar) “Iría corregir” (iba a corregir)	03
“Se tornando” (tornándose bien)	03
“Creían” (en el contexto de la frase pensaban)	02
“Han elegido” (habían elegido)	02
“Los han” (los ha, la profesora es el sujeto)	01
“introduciendo” (introducido)	01
“Sirvió como” (sirvieron como)	01
<b>B-Utilización incorrecta de las preposiciones (omisión, adición, mala selección)</b>	<b>Cantidad de veces que el error se repite en los informes</b>
“En 11/07/2017” (el 11/07/2017)	05
“Respondieron la” “Respondieron la” (respondían a la) “Respondieran la” (respondieran a la) “Ayudar los” (a los) omisión de la preposición <u>a</u> ante el artículo	05
“Al largo” (a lo largo)	02
“De” (posterior verbo gustar)	01
“De video de disponible” (de video disponible)	01
“A que” (en que)	01
<b>C-Uso incorrecto de los artículos (omisión, adición, mala selección)</b>	<b>Cantidad de veces que el error se repite en los informes</b>
“Lo texto” (el texto) “Lo objetivo” (el objetivo) “Lo mismo” (el mismo)	03
“Libro da” (de la)	01
“Al aprendizaje” (el aprendizaje)	01
“Terminasen la otras” (las otras)	01
“Los pidió” (les pidió)	01
“En” (el)	01
<b>D-Utilización incorrecta de las conjunciones (omisión, adición, mala selección)</b>	<b>Cantidad de veces que el error se repite en los informes</b>
“Mismo que” (aunque)	02
“Empezasen y la sala” (empezasen en la sala) uso indebido de la conjunción ‘y’	01
“A dar e con” (y con)	01
“Y luego que la escuela” (luego a la escuela que)	01

<sup>2</sup> conjugación incorrecta de verbos en subjuntivo.

“Escuela había” (omisión de conjugación que)	01
<b>E-Uso incorrecto del pronombre personal reflexivo</b>	<b>Cantidad de veces que el error se repite en los informes</b>
“Se” (Si)	06
“Se queda claro” (queda claro)	01

Fuente: Elaborado por la autora (2020)

Como se observa en la tabla 3, dentro de la clasificación de errores gramaticales destaca la categoría A (Uso incorrecto de verbos) como en los casos que se ilustran a continuación, extraídos del primer:

“Porque en (adición indebida de preposición) este día iría (iba a) tener (haber) apenas una clase a causa de una reunión de profesores”

“Ya que en (adición indebida de preposición) aquel día sería apenas una clase por tener (haber) más una (otra) reunión de los profesores”

En los dos fragmentos anteriores el mal uso del verbo ‘tener’ aparece subrayado junto con el verbo adecuado entre paréntesis (haber). La reiteración de este error indica que la aprendiente aún no distingue los valores semánticos de estos dos verbos, probablemente por interferencia del portugués donde ‘tener’ se usa para hablar de posesión y de existencia, lo que se diferencia del español que dispone del verbo ‘haber’ con la segunda finalidad. Además, hay un uso errado del determinativo ‘más’, lo correcto sería “otra” eliminando el determinativo una. Otro uso incorrecto de verbos se observa en el primer fragmento. Allí aparece la perífrasis ‘ir a’ sin su componente preposicional ‘iría ter’\*, algo que ocurre tres veces según muestra la tabla 3.

Dentro de la categoría A, la tabla 3 muestra seis ocurrencias de errores relativos a la conjugación inadecuada en subjuntivo (respondieren\*, terminaren\*, vivenciaren\*, continuasen\* ver\* y terminar\*). En este caso también es evidente la transferencia negativa del portugués en la interlengua escrita de la participante. Esto muestra la falta de dominio de estructuras del subjuntivo como se observa en los siguientes fragmentos:

“Para que los alumnos respondieren (respondieron o respondiesen) en sus cuadernos las contestaciones que ellos han (habían) elegido”

“Cuando terminaren (terminen) de hablar, empezaré a explicar un poco sobre los cuentos”

“Los pasantes vivenciaren (vivencien) la práctica docente en escuelas de educación media para obtener experiencia”

“Hojas con el microcuento impreso con líneas para que continuasen (continúen) la historia”

“Individualmente corregidas hasta terminar (hasta que se terminara) a las ocho”

“Cambios en la forma de ellos ver (de que ellos vean) y posicionarse en el mundo”

En esta muestra también se observan otras idiosincrasias que se repiten como es el caso de la adición indebida de la preposición ‘en’ antes de construcciones temporales, fenómeno que se reitera al analizar más adelante los errores dentro de la categoría B.

En cuanto a la categoría B ‘Utilización incorrecta de las preposiciones’, los errores se concentran en ‘a’ y ‘en’ con ocho y cinco ocurrencias, respectivamente, como se puede ver en los siguientes enunciados:

“En (el) 11/07/2017 fue observada nuevamente la turma (el grupo) del tercero año A”

“Antes de llegar a la observación y práctica (faltó reiterar la preposición ‘a’ y el artículo ‘la’ antes de práctica) y luego que (a) la escuela (que) había sido elegida, fueron hechas (Es raro el uso de la pasiva en español. Un nativo diría: se hicieron) varias reflexiones”

En la primera frase el error cometido fue el uso de la preposición ‘en’ en construcciones temporales, donde lo correcto es usar apenas el artículo definido sin preposición. En la segunda frase se registran errores relativos al uso de la preposición ‘a’. Además, en esa frase debemos señalar una construcción que no existe en español, un nativo diría: (después de elegir o escoger la escuela, en lugar de ‘luego que la escuela había sido elegida’). De esta manera se supone que si el lector fuera un hablante nativo de lengua española tendría dificultades en la comprensión del mensaje que se desea transmitir en los textos.

En lo tocante a la categoría C Uso incorrecto de los artículos, los datos muestran el uso de ‘lo’ en lugar del determinante ‘el’ (tres episodios, según se muestra en la tabla 3 anterior), un error bastante generalizado entre aprendices hablantes de portugués de ELE presumiblemente por interferencia del portugués (lo\* perro), como se observa en los siguientes fragmentos:

“La profesora empezó la sexta clase utilizando lo mismo (el mismo) método que en las otras clases”

“Lo objetivo (el objetivo) general de este trabajo es comprender la función de la etapa para los profesores en entrenamiento”

“Y nuevamente los alumnos hicieron una actividad sobre lo texto (el texto) en sus cuadernos”

Dentro de la categoría D Uso incorrecto de conjunciones se identificaron cinco errores, la mayoría, relativas a la adversativa ‘aunque’, como se observa en la muestra siguiente:

“Y mismo que (aunque) haga un planeamiento bien hecho a cualquier momento puede acontecer (suceder) un imprevisto”

En español, de la misma manera que en lengua portuguesa, las conjunciones sirven para establecer relación entre las oraciones. Parece que este error es atribuible a semejanza en las reglas de uso entre los dos idiomas, o sea la autora aún presenta dificultades en esta estructura. Además, esta idiosincrasia parece bastante recurrente en la interlengua de aprendices brasileños de ELE.

Concluimos el análisis de los errores gramaticales dedicando un espacio a los que se enmarcan en la categoría E uso incorrecto de pronombres. En los dos informes fueron identificados cuatro errores de esta categoría lo que confirma que la aprendiente desempeña razonablemente bien el uso de esta estructura en su producción escrita. La siguiente muestra pertenece al primer informe de pasantía. En ella se observa un uso adecuado de la partícula ‘se’ en ‘se empezó’; sin embargo, enseguida se nota que la aprendiente utiliza la misma partícula en lugar del adverbio condicional ‘si’, error que repite en el enunciado posterior ‘Cuestionaré...cuento’)

“Se empezó con preguntas introductorias como por ejemplo se (si) les gustaban o no de (el verbo gustar nunca va con de) los deportes”

En español los pronombres personales permiten referirse a determinados elementos sin necesidad de nombrarlos, posibilitando designar solo su persona gramatical. El cambio del pronombre se cuando lo correcto sería (si) condicional que asume la función de unir dos oraciones una principal y una subordinada, este error se reiteró en la frase:

“Cuestionaré se (si) saben lo que es un cuento”

Como hemos visto a partir de los datos recogidos en la tabla 3 y de los fragmentos extraídos de los informes, podemos resumir que la interlengua escrita de esta aprendiente presenta errores de cierta gravedad como los relativos a la conjugación verbal del subjuntivo,



al valor semántico de los verbos ‘tener’ y ‘haber’, del determinativo ‘el’ en sintagmas nominales, de la colocación de preposición antes de marcadores temporales y de la selección de la conjunción ‘aunque’.

Dicho esto, en seguida pasamos a analizar los errores léxicos dentro de las respectivas categorías F Usos de términos en portugués, G Errores ortográficos y H Palabras inexistentes en la lengua española (términos poco utilizados) recogidos en la tabla 4 que aparece a continuación.

**Tabla 4: Errores léxicos**

<b>F-Uso de términos en portugués</b>	<b>Cantidad de veces que el error se repite en los informes</b>
“Turma” (grupo)	16
“Cena” (escena)	05
“Cartela” (cartón)	04
“aula” (clase)	03
“Mesclando” (mezclando)	02
“Habilitó” (en el contexto de la frase tomó la iniciativa)	02
“Pesquisados” (investigados)	02
“Censo” (sentido)	02
“Resumo”(resumen)	01
“Más dos clases” (dos clases más)	01
“nona”(novena)	01
“Escrita”(escritura)	01
“El soma” (la suma)	01
“Ministrada” (impartida)	01
“De otro” ( )	01
“Acontecer” (suceder)	01
“Dados” (datos)	01
“Mudando” (cambiando)	01
“Coleta” (colecta)	01
<b>G-Palabras inexistentes en la lengua española/términos poco utilizados</b>	<b>Cantidad de veces que el error se repite en los informes</b>
“Al longo” (a lo largo)	02
“Una bolsa de bingo” (las piezas del bingo)	01
“Sala de clase”(clase)	01
“Ministración”(impartir)	01
“E para” (y para)	01
“E así” (y para)	01
“Fueron mucho” (fue mucho)	01
“O que les” (lo que les)	01
“Sondaje” (sondeo)	01
<b>G-Errores ortográficos</b>	<b>Cantidad de veces que el error se repite en los informes</b>
“Imagines”	07

“Que tipo” “Cual” “De que se trata” (omisión de la tilde, en sentencias interrogativas)	04
“Practica” (omisión de la tilde, práctica)	02
“Empartida” (impartida)	02
“Muestrando” (mostrando)	01
“El soma” (la suma)	01
“Interese” (interés)	01
“Pudriendo” (pudiendo)	01
“Nel” (en el)	01
“Ochava” (octava)	01
“Ningún” (ninguno)	01
“los gritones” (Los Gritones)	01

**Fuente:** Elaborado por la autora (2020)

De acuerdo con los datos resumidos en la tabla 4, el mayor número de errores se concentra en la categoría F, es decir, usos de vocablos portugueses en la producción de un texto académico en español, lo que puede ser interpretado como un problema de gravedad en una aprendiente a punto de graduarse de profesora de español, pues no se observan indicios de vacilación o de que su interlengua esté progresando en este campo. Como se puede ver en los próximos fragmentos, las palabras portuguesas más usadas en los textos analizados fueron ‘turma’, ‘cena’ y ‘cartela’ (14, 5 y 4 veces, respectivamente):

“Informaciones y la estructuración de estrategias de clases para trabajar con las turmas (los grupos) en la regencia”

“Como actividad practica (práctica) fue hecho (se hizo) un bingo, donde cada alumno confeccionó su cartela (su cartón) poniendo los números”

Estos errores pueden dificultar la comprensión del texto por el receptor si este es un nativo no comprenderá los términos que están en los textos. El vocablo turma se repitió demasiadas veces a lo largo de los informes, por lo que se entiende que no hubo una evolución entre la producción del informe escrito el año de 2017 y el producido el año siguiente, o sea pistas de fosilización en la interlengua del aprendiente.

Esta hipótesis se confirma en la oración siguiente extraída del informe dos, donde la autora aún recurre a términos en portugués para organizar sus ideas y estructurar el texto:

“Pero de manera parcial consiguieron asociar lo que los actores estaban haciendo por sus acciones en la cena (escena). Por ser una clase con poco tiempo”

La ortografía corresponde a la parte de la gramática que aprecia las normas de la lengua, de esta manera hay que tener en cuenta que el aprendiz puede conocer la palabra correcta, pero

no la escribe correctamente en el texto. En esta categoría destacan la palabra ‘imagines’ que fue usada siete veces en lugar de ‘imágenes’ para ilustrar fueron sacadas algunas muestras catalogadas a lo largo de los informes, en que se observa otros ejemplos de falta del acento:

“Para iniciar un precalentamiento con imagines (imágenes) relacionadas pero el cortometraje era distinto de los ciclos 5”

“La profesora preguntó a los alumnos en que área querían trabajar en el futuro, o se (si, adverbio universal de la condición) alguien ya trababa y qual (omisión de la tilde, en sentencia interrogativa además de la falta de acento, falta el verbo ser en pasado: cuál era su...) su profesión”

“Con preguntas a los alumnos sobre que (qué omisión de la tilde) tipo de alojamiento ellos podrían hospedarse”

En las dos primeras muestras sacadas del informe uno, se observa la omisión de acentos en palabras que se escriben con tilde diacrítica cuando tienen sentido interrogativo o exclamativo. Este error también aparece en el informe dos, lo que señala una posible fosilización en la interlengua del aprendiente.

La última categoría de los errores léxicos incluye la utilización de palabras que no existen en la lengua española, fenómeno que puede atribuirse a la propia dinámica interna del proceso de formación de la interlengua asentado en la elaboración y experimentación de hipótesis, claro está, siempre que dicho proceso culmine en la formulación adecuada en la lengua meta. De acuerdo con la tabla 4, la mayor ocurrencia dentro de esta categoría se registra con la contracción al\*, como se puede ver en los siguientes fragmentos:

En al longo la contracción al\* que es un recurso morfológico que consiste en fusionar dos palabras, sin embargo, en la construcción de la frase sustituyó la conjunción a\* y el artículo neutro lo\* ante el adjetivo longo:

“Como se (si) alguien tenía (había) faltado y también verificar las actividades hechas al longo (a lo largo) del bimestre”

Incluso esta idiosincrasia se reitera en el informe dos, en la siguiente construcción:

“Al longo (a lo largo) de la experiencia de práctica, el académico vive varias problemáticas”

En resumen, los principales errores de categoría lexical que fueron destacados de la tabla 4. A cerca de los vocablos en portugués las principales reiteraciones fueron ‘turma’, ‘cena’ y

‘cartela’, en lo que dice respecto a los errores ortográficos imágenes fue destacado porque se repitió por demasiadas veces lo que señala que la autora de los informes desconoce el léxico correcto en español. Además, omisión del acento en las sentencias interrogativas en ‘que’ y ‘cual’ también fue identificado con cierta frecuencia.

Al comparar los errores más recurrentes identificados en los dos textos observamos que hubo una disminución en el segundo informe respecto del primero. Pero en su clasificación hubo pocos cambios, por ejemplo, persisten los errores de categoría gramatical A (Uso incorrecto de los verbos) donde aparece tener en lugar de ‘haber’ que fue un error que persistió en los dos informes. Aún fue identificado también como un error que se reiteró en la categoría lexical F (Uso de términos en portugués) el uso de turma tanto en el informe de 2017 como en el producido en el año siguiente.

Esto sugiere que son fosilizaciones particularmente si juzgamos que el curso universitario en cuestión ya había impartido todas las asignaturas que directa o indirectamente podrían contribuir para el desarrollo de su interlengua, de tal forma se puede afirmar que no se observó evolución de la interlengua de la alumna en cuanto el mal uso de tales estructuras que aún influyen negativamente en su escritura.

Grosso modo, los datos muestran que la interlengua escrita de la aprendiente no evolucionó sustancialmente en el lapso que media entre la redacción de los dos informes este hecho se confirma porque en la corrección de los informes fue observado que los errores verificados en el primer informe aún se repiten en el informe producido en el año siguiente, o sea los términos incorrectos no se mezclan con los correctos en el transcurso de la elaboración de los informes. Y esto presupone riesgos de fosilización de algunos de esos errores.

## CONSIDERACIONES FINALES

A partir del análisis de los datos y de los resultados observados, esta investigación alcanzó su objetivo de analizar los errores más recurrentes en las producciones escritas de documentos académicos de una docente en formación en una universidad pública de Paraíba, además de identificar las posibles fuentes de estos errores.

El estudio mostró una concentración de errores gramaticales y léxicos atribuibles a transferencia negativa e indica un nivel de competencia no adecuado en un candidato a profesor de ELE a punto de graduarse.

De lo anterior se desprende su extrema relevancia para el ámbito académico. Para sustentar esta afirmación podemos señalar algunos puntos importantes. Inicialmente el análisis de errores y de la interlengua de los docentes en formación sirve como contribución para la mejoría de los cursos de formación de profesores. Además de comprender las dificultades enfrentadas por los alumnos a lo largo de su formación, representa la posibilidad de edificar un currículo más completo en los cursos de docencia.

Otro punto significativo, como sostiene Manga (2011), es que el error se considera ahora como un factor inevitable en el camino hacia la adquisición del sistema lingüístico y ofrece a los alumnos la posibilidad de ensayar hipótesis y modificar sus propias actuaciones. De tal forma, el docente en formación puede autoevaluarse y utilizar este factor positivo como un mecanismo para mejorar sus prácticas, porque como ya se dijo, al final del curso se espera que el aprendiente disponga del conocimiento metodológico para actuar satisfactoriamente en una clase de E/LE. Pero este conocimiento debe estar acompañado de un adecuado nivel de competencia comunicativa.

Los estudios de interlengua son extremadamente significativos para identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos de cursos de docencia. A partir de los datos que son levantados en tales investigaciones las universidades pueden subsidiar mejorías para los cursos, como promover cursos de extensión, a fin de complementar la formación de los futuros profesores.

En resumen, se identificó, un total de 139 errores, 59 de categoría gramatical, 80 de categoría lexical. A través de la corrección de los dos informes y la catalogación de los errores es posible afirmar que la única hipótesis aceptable para las idiosincrasias en la interlengua escrita del aprendiente es la transferencia negativa ejercida por la lengua materna.

Esta hipótesis se confirma por dos factores: la tipología de los errores y la reiteración en los dos informes. En cuanto a la tipología se observó que, en la categoría gramatical ‘Uso incorrecto de los verbos’ las conjugaciones inadecuadas de verbos en subjuntivo y el mal uso del verbo ‘tener’, evidencian la transferencia negativa del portugués en la interlengua escrita de la participante. En la categoría de errores léxicos ‘Uso de términos en portugués’ se confirma la falta de conocimiento de la autora sobre el léxico correcto en español.

En toda y cualquier investigación hay limitaciones, en esta no fue distinto. Honestamente yo como investigadora en el momento de hacer las correcciones identifiqué limitaciones en el conocimiento estructural de la lengua española, aunque esté en el último año del curso y en breve seré graduada como profesora de E/LE no hay como saber de todo y posiblemente mí interlengua aun sufre influencia negativa de la lengua portuguesa. Además, me gustaría corregir informes de un grupo mayor de alumnos, no solo una aprendiente, lo que posibilitaría comprender mejor la interlengua de los futuros docentes o tener la oportunidad de corregir géneros académicos distintos para contratarlos porque no. Pero no veo estos dos hechos manera negativa, al revés los veo como un impulso para desarrollar mi trabajo como investigadora.

## REFERENCIAS

AGUILERA, Soledad M; BOATTO, Yanina E. Seguir Escribiendo... Seguir Aprendiendo: La Escritura de Textos Académicos en el Nivel Universitario. **Zona Próxima**, Barranquilla, n. 18, p. 136-145, ene./jun. 2013. DOI 10.13140/2.1.3112.6086. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85328617012.pdf>. Acceso en: 2 sept. 2019.

ARAÚJO, Eneida Maria Gurgel de. **A Variação da Lateral da Interlíngua de Estudantes Brasileiros de Espanhol**. Orientador: Rubens Marques de Lucena. 2014. 142 f. Tesis (Tesis doctorales en lingüística y Enseñanza) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponible en: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6474?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6474?locale=pt_BR). Acceso en: 13 mayo 2020.

ASELE, V., 1994, Universidad de La Rioja. **ANÁLISIS CONTRASTIVO Y ANÁLISIS DE ERRORES EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA [...]**. Madrid: [s. n.], 1994. 10 p. Tema: ANÁLISIS CONTRASTIVO Y ANÁLISIS DE ERRORES. AURORA GALÁN BOBADILLA. Disponible en: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jNEXnvWjs7UJ:https://dialnet.uniri-oja.es/descarga/articulo/892101.pdf+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acceso em: 15 marzo. 2020.

BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. 4. ed. Madrid: Arco libro, 1999. 72 p. ISBN 84-7635-363-4.

CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE HISPANISTAS., XVI., 2010, Universidad Nacional y Kapodistriáca. **Errores Intralinguales e Interlinguales en la Interlengua Escrita de Aprendientes Griegos de E/LE [...]**. Atenas: [s. n.], 2010. 10 p. Tema: La interlengua del hablante no nativo. A. Alexopoulou. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/222104056\\_Errores\\_interlinguales\\_e\\_intralinguales\\_en\\_la\\_interlengua\\_escrita\\_de\\_aprendientes\\_griegos\\_de\\_ELE\\_El\\_papel\\_de\\_la\\_transferencia\\_en\\_la\\_construccion\\_de\\_la\\_interlengua](https://www.researchgate.net/publication/222104056_Errores_interlinguales_e_intralinguales_en_la_interlengua_escrita_de_aprendientes_griegos_de_ELE_El_papel_de_la_transferencia_en_la_construccion_de_la_interlengua). Acceso en: 6 enero 2020.

CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. **EDUCERE: La Revista Venezolana de Educación**, Mérida, año 8, v. 8, n. 026, ed. 2004, p. 321-327, julio/agosto 2004. Disponible en: [http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/carlino\\_cuatro.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf). Acceso en: 25 marzo. 2020.

CABRERA, Ana Beatriz Pérez; BARRETO, Mafra. La transferencia léxica en la interlengua escrita de estudiantes brasileños de español como lengua extranjera. **E-Aesla**, Pontevedra, p. 23-28, 2010. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/02/03.pdf>. Acceso en: 25 marzo. 2020.

CARDOZO, Joyce Maria Sell Botticelli de. **Identificación e inventario de interferencias lingüísticas en el proceso de aprendizaje de estudiantes brasileños de lengua española.** Orientador: Andréa Cesco. 2011. 51 f. Trabajo de grado (Graduação em letras língua estrangeira- espanhol) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101227/TCC%20-%20JOYCE%20MARIA%20SELL%20BOTTICELLI%20DE%20CARDOZO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 13 mayo 2020.

CARDOSO, A. L.; POZZO, M. I. Un Estudio Etiológico de los Errores Morfosintácticos y Gramaticales en la Interlengua de Aprendices Brasileños de Español: un Análisis de la Categoría «verbos». **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras**, Florianópolis, año 2019, n. 11, p. 1-30, 2019. DOI 10.17345/rile. Disponible en: <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2635/2608#>. Acceso en: 6 mayo 2020.

CASSANY, D. C. C. **La Expresión Escrita.** en Sánchez Lobato, J.Y Santos Gargallo, J. (dir.): *Vademecum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Universidad Pompeu Fabra Madrid: SGEL, pp. 917-942, 2004.

CASTELLÓ, M. APRENDER A ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS: ¿COPISTAS, ESCRIBAS, COMPILADORES O ESCRITORES?. In: POZO, J. I.; ECHEVERRÍA, E. P. P. **La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación de competencias.** 1. ed. Madrid: Morata, 2009. cap. 7, p. 120-133. Disponible en: <https://dokumen.tips/documents/aprender-a-escribir-textos-academicos-copistas-escribas-compiladores.html>. Acceso en: 25 mayo 2020.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*,. In: LICERAS, J. M. **La Adquisición de Las Lenguas Extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la lengua extranjera.** Madrid: Vision Dis S. A., 1992. cap. 8, p. 147-160

CORDER, S. P. (1967): The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics*, 9, p. 161-170. (traducido en este volumen páginas 31-40). In: LICERAS, J. M. **La Adquisición de Las Lenguas Extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la lengua extranjera.** Madrid, De la Presente Edición: Vision Dis S. A. 1992.

\_\_\_\_\_ The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics*. In: LICERAS, J. M. **La Adquisición de Las Lenguas Extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la lengua extranjera.** Madrid: Vision Dis S. A., 1992. cap. 9, p. 161-170.

COSTA JUNIOR, José Veranildo Lopes da. **LEMBRAR PARA NÃO ESQUECER: MEMÓRIA, HISTÓRIA E FICÇÃO EM AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA.** Orientador:



Josilene Pinheiro-Mariz. 2017. 159 f. Disertación (Mestre em linguagem e ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

FERNÁNDEZ, S. F. **Interlengua y Análisis de Errores**: En Aprendizaje del Español Como Lengua Extranjera. 1. ed. Madrid: [s. n.], 1997. 389 p.

FERNÁNDEZ, Y. R. A Presença de Erros na Interlíngua de Estudantes Brasileiros Aprendizes de Espanhol. **Revista Desempenho**, Madrid, v. 12, n. 1, p. 1-27, julho 2011. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9464/8361>. Acceso en: 1 mayo 2020.

FERNÁNDEZ, G. E.; VIEIRA, M. E.; CALLEGARI, M. V. **Investigar en Lengua Extranjera**: Normas y Procedimientos. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000. 200 p. v. 12. ISBN 8504013138.

FUERTES, A. M. C.; SÁNCHEZ, J. N. C. Relación Entre la Motivación y la Escritura. **Revista Latinoamericana de Psicología**: Normas y Procedimientos, León, v. 38, n. 3, ed. 1, p. 477-492, 2006. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v38n3/v38n3a03.pdf>. Acceso en: 28 marzo. 2020.

GONÇALVES, Potira. **Análisis de errores**: una investigación en las producciones textuales de los estudiantes del Curso de Letras português/español de la Unipampa/ Jaguarão. Orientador: Maria do Socorro de Almeida Farias Marques. 2016. 74 f. Trabajo de grado (Licenciatura em letras Português- Espanhol) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2016. Disponible en: <http://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/2291>. Acceso en: 13 mayo 2020.

HAEL, M. V. Escritura académica en lengua extranjera: El caso de estudiantes brasileños en una universidad pública argentina. **SIGNOS ELE**: Revista de español como lengua extranjera, Buenos Aires, n. 14, p. 1-24, 2020. Disponible en: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/>. Acceso en: 13 mayo 2020.

HERRERA, A. M. F. **Estudo contrastivo da interlíngua em corpus oral e escrito de aprendizes de ele**. Orientador: Ariel Novodvorski. 2016. 158 f. Disertación (Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguísticas) - A Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponible en: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17544/1/EstudoContrastivoInterlingua.pdf>. Acceso en: 1 mayo 2020.

INSTITUTO CERVANTES, Centro Virtual. Análisis contrastivo. *In*: CERVANTES, Centro Virtual. **Análisis contrastivo**. Madrid: Instituto Cervantes, 2020. Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm). Acceso en: 8 abr. 2020.

SILVA JÚNIOR, Pedro Adrião da. **Análisis de errores**: estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje del español-LE por parte de alumnos brasileños (producción escrita). Orientador: Emilio Prieto de los Mozos. 2010. 494 f. Tesis (Tesis doctorales en enseñanza de ELE) - Universidad de Salamanca, Salamanca, 2010. Disponible en: <https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/analisis-errores-estudio-las-estructuras-verbales-discursivas-aprendizaje-del-espanol>. Acceso en: 13 mayo 2020.

LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras**: Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1992. 307 p. ISBN 84-7774-864-0.

MARTÍN, Ivan. **Síntesis**: Curso de Lengua Española, Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. 432 p. v. único. ISBN 9788508166701.

MANGA, André-Marie. La Noción de Interlengua y el Fenómeno del Error del Error en la Enseñanza/Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. **TONOS**: Revista Electrónica de Estudios Filológicos, Madrid, v. único, n. 21, ed. 2, jul. 2011. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-18-nocion.htm>. Acceso en: 6 jun. 2018.

MERINO, Análisis Contrastivo y Enseñanza de Idiomas: de la gramática a la Pragmática Intercultural. La Noción de Interlengua y el Fenómeno del Error del Error en la Enseñanza/Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. **Interlingüística**: Revista Electrónica de Estudios Filológicos, Madrid, n. 18, p. 428-436, 2009. Disponible en: [https://www.academia.edu/767391/An%C3%A1lisis\\_contrastivo\\_y\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_idiomas\\_de\\_la\\_gram%C3%A1tica\\_a\\_la\\_pragm%C3%A1tica\\_intercultural](https://www.academia.edu/767391/An%C3%A1lisis_contrastivo_y_ense%C3%B1anza_de_idiomas_de_la_gram%C3%A1tica_a_la_pragm%C3%A1tica_intercultural). Acceso en: 2 jul. 2019.

R, Eduardo Molina. La Importancia del Hábito de la Escritura en los Estudiantes Universitarios. **Revista Experiencia Docente**, Bogotá, v. 2, n. 2, p. 428-436, 2015. Disponible en: [https://www.academia.edu/767391/An%C3%A1lisis\\_contrastivo\\_y\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_idiomas\\_de\\_la\\_gram%C3%A1tica\\_a\\_la\\_pragm%C3%A1tica\\_intercultural](https://www.academia.edu/767391/An%C3%A1lisis_contrastivo_y_ense%C3%B1anza_de_idiomas_de_la_gram%C3%A1tica_a_la_pragm%C3%A1tica_intercultural). Acceso en: 2 jul. 2019.

NEMSER. Approximative systems of foreign language learns. International Review of Applied, linguistics. *In*: LICERAS, J. M. **La Adquisición de Las Lenguas Extranjeras**: Hacia

un modelo de análisis de la lengua extranjera. Madrid: Vision Dis S. A., 1992. cap. 6, p. 115-123.

PAVÓN, Maria Esther Arcos. **Análisis de Errores, Contrastivo e Interlengua, en Estudiantes Brasileños de Español como Segunda Lengua: Verbos que Rigen Preposición y/o Ausencia de Ella.** 2009. 374 f. Tesis (Tesis doctorales en Filología) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9544/1/T31053.pdf>. Acceso em: 15 marzo. 2020.

PALAPANIDI, Kiriakí. Los errores Léxicos Intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, Nebrija, p. 2-21, 31 mar. 2011. Disponible en: <https://scholar.google.com/citations?user=04gwEQgAAAAJ&hl=en>. Acceso en: 6 jun. 2018.

ROCHA, Cynthia Baerlocher. **Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera.** Orientador: Maria Rosa Torras i Cherta. 2016. 291 f. Tesis (Tesis doctorado en Enseñanza de ELE) - Universitat de Barcelona, Nebrija, 2013. Disponible en: <https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/los-errores-lexicos-textos-escritos-espanol-alumnos-universitarios-brasilenos>. Acceso en: 13 mayo 2020.

RODRÍGUEZ, Patricia Roa. Los textos académicos: Un Reto para Docentes y Estudiantes. **Sophia**, Quindío, v. 10, n. 2, p. 70-76, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079008>. Acceso en: 25 sept. 2019.

SALINAS, A. A Interlúngua na Escrita de Brasileiros Alunos de Nível Avançado de Espanhol Novas Línguas Línguas Novas: Questões da Interlúngua na Pesquisa em Linguística Aplicada, de Espanhol. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

SELINKER, L. Language Transfer. General linguistics, linguistics. *In*: LICERAS, J. M. **La Adquisión de las Lenguas Extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la lengua extranjera.** Madrid: Vision Dis S. A., 1992. p. 67-92.

\_\_\_\_\_. Approximative systems of foreign language learns. International Review of Applied, linguistics,. *In*: LICERAS, J. M. **La Adquisión de las Lenguas Extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la lengua extranjera.** Madrid: Vision Dis S. A., 1992, p. 209-231.

SILEL, 2., 2011, Uberlândia. **Análise de Erros na Interlúngua Escrita Observada em uma Sala de Aula de Espanhol como Língua Estrangeira [...].** Uberlândia: EDUFU, 2011. 11 p. v. 2. Tema: Linguística. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão; Chris Royes Schardosim.

Disponible en: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/2305.pdf>. Acceso en: 13 mayo 2020.

UPEGUI, Alexander Sánchez. Elementos de Escritura Académica. **Revista Virtual:** Universidad Católica del Norte, Medellín, v. 2, n. 11, 2003. Disponible en: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/290/550>. Acceso en: 19 abr. 2020.

WARDHAUGH, R. The Contrastive Analysis Hypothesis, linguistics,. *In*: LICERAS, J. M. **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras:** Hacia un modelo de análisis de la lengua extranjera. Madrid: Vision Dis S. A., 1992, p. 123-130.

XAVIER, Rosa Manuelle Santos; MELENDEZ, Bárbara Castro; NASCIMENTO, Izabel Souza do. Interferencias de la interlengua en el proceso de aprendizaje del español. **Revista Virtual:** Universidad Católica del Norte, Natal, n. 9, p. 37-52, 2012. Disponible en: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10833>. Acceso en: 5 mayo 2020.