



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

JOSEMARY LEAL DE MEDEIROS

**HUELLAS FONÉTICAS DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO EN LA
INTERLENGUA ORAL DE ALUMNOS DE LETRAS ESPAÑOL**

CAMPINA GRANDE - PB

2019

JOSEMARY LEAL DE MEDEIROS

**HUELLAS FONÉTICAS DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO EN LA
INTERLENGUA ORAL DE ALUMNOS DE LETRAS ESPAÑOL**

**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

2019

M488h Medeiros, Josemary Leal de.
Huellas fonéticas del portugués brasileño en la interlengua oral de alumnos de letras español / Josemary Leal de Medeiros. – Campina Grande, 2019.
57 f. : il. : color.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.
"Orientação: Prof. Dr. Idelso Espinosa Taset".
Referências.

1. Análise Contrastiva. 2. Interlíngua. 3. Erros. 4. Interferências. 5. Aspectos Fonológicos. I. Taset, Idelso Espinosa.
II. Título.

CDU 81'271.1(043)

JOSEMARY LEAL DE MEDEIROS

**HUELLAS FONÉTICAS DEL PORTUGUÉS BRASILEÑO EN
LA INTERLENGUA ORAL DE ALUMNOS DE LETRAS
ESPAÑOL**

Monografía de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a conclusão do curso, orientado pelo Prof.º Dr. Idelso Espinosa Taset.

Aprovada em 03 de Dezembro de 2019

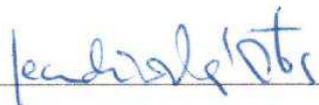
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Idelso Espinosa Taset – Orientador (UFCG)



Prof. (a) Dra. Lorena Gois de Lima Cavalcante (UFCG)



Prof. Dr. Secundino Vigón Artos (UFCG)

Dedico este trabajo a las personas que tengo mucho amor, a mi esposo Ronildo Medeiros, a mis hijos Lílian Mary e Raul Augusto, que fueron mi mayor inspiración para seguir este camino y llegar hasta aquí.

AGRADECIMENTOS

Hacer una facultad fue mi sueño desde la infancia, en la zona rural de la ciudad de Lagoa Seca – PB. Seguir ese camino fue muy difícil y, a veces, casi imposible. Pero, está llegando el día de realizarlo y tengo mucho, mucho mismo que agradecer a las personas que fueron esenciales e importantes en esa trayectoria.

Primeramente soy grata a Dios por proporcionarme a realizar ese sueño, pues me dio salud, fuerza, y sabiduría para superar las dificultades y vencer cada obstáculo que surgía a lo largo de este camino.

Agradezco a la Universidad y a todos los que la componen, a aquellos que abrieron la ventana que hoy vislumbro un horizonte superior elevado, por la encendida confianza en el mérito y la ética aquí presentes.

A todos los maestros que compartieron un poco de sus saberes conmigo, principalmente a los profesores de español: Idelso Espinosa, Ísis Milreu, Lorena Gois, Fabricio Cordeiro, Secundino Vigón, Kariny Dias, Júlio Cesar y Milena Santos, que durante estos años fueron más que maestros y profesores, siendo verdaderos amigos y consejeros.

Mi agradecimiento de forma cariñosa a mi coordinadora Isis Milreu, por la paciencia, cuidado, consejos, por enseñarme a ver entre líneas y apreciar la literatura de forma placentera.

Un agradecimiento más que especial a mi querido orientador Idelso Espinosa, primero por aceptar orientarme, por la paciencia, dedicación, atención y cuidado. Además de contribuir ricamente con sus clases compartiendo saberes, los cuales me hicieron encantarme por la temática de este trabajo.

A mis colegas del curso que aceptaron participar de forma extraordinaria de esta investigación y que me acogieron cariñosamente, incentivándome para que llegara hasta el fin. Dividimos alegrías, tristezas, angustias, decepciones y conquistas, principalmente Joilma, Tallyta Hayanne, Wilton Pedro, Elyelma, Edvânia y Thiago, con quienes construimos una bella amistad.

A mis familiares, principalmente a mis padres José Gonzaga y Maria de Lourdes que siempre estuvieron a mi lado, fomentando para que cada batalla fuera vencida con fe y esperanza. A mis Hermanos Josenildo, Joselânia, Josileide y Júnior. A mis sobrinos Cássio, Nathália, Wellington, Joselma, Jean y Grazielly. A mis cuñadas Lucimar y Fabiana por el apoyo, motivación y contribuciones en el cuidado de mis hijos.

A mi sobrina Jayne por toda la dedicación, consejos y por fortalecer mi fe en los momentos de debilidad.

A mis suegros Lúcia y Gená (in memoriam), a mí cuñada Lucimara por el apoyo, acogida y estímulo a lo largo de los años.

Mi mayor agradecimiento a mi esposo Ronildo Medeiros, amigo, compañero, maestro y referencia. El cual agradezco mi gusto por la lengua española, por compartir conocimientos, por cuidar de nuestros hijos para que yo estudiara. Me dedicó su atención y cariño, me motivó cuando pensé en desistir y contribuyó con todo su amor para que me sintiera fuerte y luchara por mi sueño. A mis hijos Lílian Mary e Raul Augusto por la comprensión y paciencia. Por ser la inspiración para concretar este estudio, por esperarme todas las noches y por perdonarme cuando quisieron jugar e yo tenía que estudiar.

Por último, agradezco a todos los que de alguna forma contribuyeron para realizar este proyecto.

Donde haya un árbol que plantar, plántalo tú.
Donde haya un error que enmendar, enmiéndalo tú.
Donde haya un esfuerzo que todos esquivan, hazlo
tú. Sé tú el que aparta la piedra del camino.
(Gabriela Mistral)

RESUMEN

Resumen: La presente investigación busca identificar, describir y analizar las interferencias provocadas por el portugués brasileño en la pronunciación de aprendices del español del último semestre del curso de Letras Español en una Universidad Pública Federal brasileña. Teniendo como base teórica del fenómeno lingüístico de la Interlengua (CORDER, 1967; SELINKER 1969, 1972; NEMSER, 1971) a partir de la transferencia negativa (CORDER, 1967; BARALO, 1999; DURÃO, 2004), y fosilización (WEIREICH, 1953; SELINKER, 1969, 1972; NEMSER 1971), se reflexiona acerca de la posible influencia del conocimiento de la lengua materna (L1) sobre el aprendizaje de la lengua extranjera (L2). Los datos fueron recogidos a partir de una tarea de producción oral espontánea de siete alumnos. Esas producciones constituyen el corpus del estudio y fueron transcritas para proceder a identificar los errores de pronunciación originados por la interferencia del portugués brasileño. Los resultados mostraron que los errores más comunes cometidos por los estudiantes fueron de naturaleza fonológico vocal, seguido por los fonéticos consonánticos posiblemente causados por transferencia negativa. En base a los resultados encontrados, se proponen alternativas con el fin de corregir las posibles interferencias y evitar que otros alumnos cometan los mismos errores. Este trabajo contó con las autorizaciones pertinentes y necesarias del Comité de ética.

Palabras clave: Análisis Contrastivo. Interlengua. Errores. Interferencias. Aspectos fonológicos.

RESUMO

Resumo: A presente pesquisa busca identificar, descrever e analisar as interferências causadas pelo português brasileiro na pronúncia de alunos de espanhol no último semestre do curso de Letras Espanhol em uma Universidade Pública Federal do Brasil. Tendo como base teórica o fenômeno linguístico da interlíngua (CODDER, 1967; SELINKER, 1969, 1972; NEMSER, 1971), a partir da transferência negativa (CODDER, 1967; BARALO, 1999; DURÃO, 2004), e fossilização (WEIREICH, 1953; SELINKER, 1969, 1972; NEMSER, 1971), Com esse fundamento se reflete sobre a possível influência do conhecimento da língua materna (L1) sobre a aprendizagem da língua estrangeira (L2). Os dados foram coletados de uma tarefa de produção oral espontânea de sete estudantes. Essas produções constituem o corpus do estudo e foram transcritas para proceder à identificação de erros de pronúncia causados pela interferência do português brasileiro. Os resultados mostraram que os erros mais comuns cometidos pelos alunos foram de natureza fonético vocal, seguido pelos fonéticos consonânticos possivelmente causados por transferência negativa. Com base nos resultados encontrados, propomos alternativas com finalidade de corrigir possíveis interferências e impedir que outros alunos cometam os mesmos erros. Este trabalho teve as autorizações relevantes e necessárias do Comitê de Ética.

Palavras-chave: Análise contrastiva. Interlíngua. Erros. Interferências. Aspectos fonológicos.

LISTA DE SIGLAS

AC – Análisis contrastivo

AE _ Análisis de errores

IF – Interferencia

IL – interlengua

L1 – Lengua materna

L2 – Lengua Extranjera

LE – Lengua Extranjera

LM – Lengua Materna

LO – Lengua Objeto

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

INTRODUCCIÓN.....	12
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
1.1. Análisis Contrastivo (AC)	15
1.2. Análisis de Errores (AE).....	16
1.3. Interlengua (IL)	17
METODOLOGIA.....	29
4.1. Análisis de los Fonéticos en general.....	32
4.2. Errores Fonéticos vocálicos	32
4.3. Errores Fonéticos consonánticos	36
CONSIDERACIONES FINALES	40
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	42
ANEXOS.....	48

INTRODUCCIÓN

Actualmente la lengua española es la cuarta lengua más hablada en todo el mundo (INSTITUTO CERVANTES, 2018, p. 6), y el número de estudiantes que eligieron la lengua española para fines profesionales o académicos está aumentando considerablemente (RUIZ, 2012; SMARTTRAVEL, 2019). De acuerdo con Instituto Cervantes (2018, p. 6),

Más de 577 millones de personas hablan español en el mundo, de los cuales 480 millones lo tienen como lengua materna. El 7,6 % de la población mundial es hoy hispanohablante. Casi 22 millones de personas lo estudian en 107 países. El español es, además, la tercera lengua más utilizada en internet, y, es la lengua oficial de 331paíse.

La pronunciación debe ocupar un lugar especial en la enseñanza de cualquier lengua extranjera (LE). No obstante, la carencia del abordaje de este aspecto es visible en la mayoría de los libros didácticos para la enseñanza del español como LE (MAYRINK, 1999; OLIVÉ, 2005). Además, en mi formación en el curso de Licenciatura en Letras de Español en la Universidad Federal de Campina Grande - UFCG lo he constatado.

Observando y vivenciando la nítida dificultad de algunos aprendices brasileños para pronunciar ciertos sonidos en español, empecé a interesarme por el tema y a percibir la recurrencia de algunos errores de esta naturaleza. Lo anterior se presenta en estudiantes de diferentes niveles, que podrían, por un lado, reflejar las dificultades comunes de los estudiantes cuya lengua materna es el portugués, y por el otro, constituir el resultado de la probable falta de un trabajo sistemático en esta área, que abarca tanto la percepción y producción de sonidos de LE, como el reconocimiento y corrección de tales errores.

Según Brandão (2003, p. 27) la lengua materna (LM) de los alumnos de lenguas extranjeras ejerce una doble influencia en el proceso de adquisición – aprendizaje que constituye una base para la formulación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que se está aprendiendo (transferencia positiva) y, por otro, que puede ser la fuente de errores (transferencia negativa o interferencia). Este fenómeno se presenta en todos los niveles lingüísticos y pragmático / discursivo.

Por ello es de suma importancia identificar los errores cometidos en la pronunciación de los alumnos de letras, dado que estos graduandos se convertirán en profesores y serán una de las fuentes modelo de aprendizaje.

La cercanía que existe entre el portugués y el español causa en los estudiantes brasileños de español la impresión de que el aprendizaje será una tarea fácil. De hecho, la proximidad lingüística posibilita una intercomprensión entre los hablantes de los dos idiomas que no existe entre otras lenguas, sin embargo, esa cercanía no siempre es transparente.

La creencia de que el español es una lengua fácil y, por lo tanto, no necesita ser estudiada ha prevalecido en Brasil durante mucho tiempo apoyada principalmente en la teoría de adquisición de lengua expresada por la versión fuerte del Análisis Contrastivo. Esta teoría defiende que la dificultad en el aprendizaje de un idioma extranjero es proporcional a las diferencias existentes entre tal idioma y la lengua materna del aprendiz (LADO, 1957).

Como afirma Cruz (2001), la investigación en el aula es fundamental para ayudar a investigar las características de la interlingua del aprendiz en sus diferentes etapas de desarrollo, y así contribuir a la elaboración de materiales didácticos y de procedimientos metodológicos que lleven en cuenta la proximidad entre el portugués y el español. Por tanto, en este trabajo utilizamos el modelo de investigación de análisis de errores definido por Vázquez (1999), como la identificación de frecuencia, sistematicidad y gravedad de los errores. Este es fundamental para profundizar un conocimiento acerca del proceso de aprendizaje y, en consecuencia, de ello, para definir pautas para la enseñanza y la actuación e intervención del profesor.

En este estudio presentaremos la revisión bibliográfica que reúne algunos de los trabajos publicados sobre las interferencias en la pronunciación de aprendices brasileños de LE, esta revisión mostró la existencia de 14 investigaciones publicadas hasta el momento en que recopilamos y describimos las características más relevantes de las investigaciones encontradas y reseñadas.

El objetivo planteado en las investigaciones encontradas fue analizar errores fonéticos en la interlengua de aprendices de lengua española de estudiantes brasileiros en universidades públicas. En la colecta de datos hubo algunas semejanzas en el método con el uso de grabaciones, pero presentaron diversidad en los procedimientos utilizados para análisis.

Ante la situación descrita en el estado de la cuestión, esta investigación buscaba identificar, describir y analizar las principales interferencias del portugués brasileño en la pronunciación de los estudiantes del último semestre del curso de letras en español de una universidad pública paraibana. Así como proponer las alternativas para el aprendizaje de la pronunciación.

Para alcanzar los objetivos propuestos se organizó un estudio de naturaleza cualitativa. A través de una tarea espontánea de producción oral se obtuvo información primaria para

diferenciar errores de pronunciación en vocales y consonantes, gramaticales, errores léxicos, palabras pronunciadas por los siete sujetos participantes.

Este trabajo está dividido en las siguientes secciones: la fundamentación teórica, la metodología y el análisis de la investigación donde se realiza la presentación de los resultados y las consideraciones finales.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La lingüística Contrastiva se considera una rama de la Lingüística que no sólo compara y describe en detalle las diferencias y similitudes entre dos o más lenguas, sino que, además, contribuye a la metodología de la enseñanza de lenguas aportando así nuevos materiales didácticos mediante una determinada descripción de los sistemas lingüísticos comparados (ALEXOPOULOU, 2012). En esta investigación presentamos tres modelos teóricos para el análisis de los datos que se describen a continuación:

1.1. Análisis Contrastivo (AC)

Este modelo propone un estudio de confrontación entre la L1 y L2. Utiliza el concepto de transferencia y menciona que esta ocurre de forma mecánica, cuando los aprendices intentan producir enunciados que no son de su L1. Y afirma que cuando el aprendiz adquirió su L1 de forma pasiva (escuchando y repitiendo lo que otros dicen), deberá repetir ese mismo proceso durante el proceso de aprendizaje de una L2 (CAMARGO, 2009).

Algunos de los principales autores interesados en este modelo son Lado, (1957); Skinner, (1969); Wardaugh, (1970); Fernández, (1997); Gargallo, (1993); Durão, (2004).

Lado (1957), fue uno de los fundadores de los estudios de AC, afirmaba que los individuos tienden a transferir las formas, significados de su lengua y cultura materna a la lengua y la cultura extranjera. Según Lado (1957), los estudiantes que se enfrentan con un idioma extranjero describen y clasifican las estructuras que causan más dificultad en el aprendizaje y las que son más fáciles a través del contraste sistemático entre la lengua y la cultura objeto de aprendizaje y la lengua y la cultura nativas del alumno.

Durão (2004) explica que el modelo de AC era considerado perfecto. Sin embargo, a partir de finales de los años 60 algunos teóricos vieron en él ciertos problemas. Es el caso de Wardaugh (1970) quien intentó reconducirlo identificando una *versión débil* y una *versión fuerte* del AC. Este estudioso hizo críticas a la versión fuerte por pretender prever y evitar los errores a partir de las diferencias identificadas entre las lenguas en contraste. Y propuso una versión débil.

Según Durão (2004), en la década de 70, surgieron muchos otros argumentos contra las bases teóricas del modelo de AC, llevándolo a perder la credibilidad, en cuanto a la predicción de errores que no aparecían realmente y a la no identificación de muchas de las dificultades que surgían en el proceso de aprendizaje.

En nuestro estudio la teoría de AC hace referencia a la posible identificación de los errores en las producciones orales de los aprendices de L2 a partir del análisis comparativo de los sistemas lingüísticos de la L2 y de la L1 siguiendo la visión de Corder (1967). A pesar de que la confiabilidad del modelo de AC fue cuestionada, la Lingüística Contrastiva se mantuvo viva y sigue prosperando, debiendo llevar en consideración la teoría de Selinker (1969) porque propicia una base segura para el desarrollo de materiales eficaces para la enseñanza de lenguas. Por lo tanto, el modelo de AC no es totalmente rechazable, por lo que reaparece, aunque modificado, en el modelo de AE y en el modelo de interlingua que se abordaran en los siguientes párrafos.

1.2. Análisis de Errores (AE)

Es una evolución del AC y tiene como objetivo superar las limitaciones de ese modelo. Los principales autores que han estudiado este modelo son Corder, (1967); Gargallo, (1995) y Manchón et al, (1985). El AC está teóricamente basado en el modelo de la adquisición lingüística de Chomky¹. De acuerdo con Neto, (2014), a partir de producciones reales, es decir, textos producidos por los propios alumnos, los errores de estos se estudian y clasifican sistemáticamente, a fin de observar, incluso estadísticamente, qué puntos o áreas ofrecen las mayores dificultades para aprender dicho idioma. Permitiendo desarrollar materiales y métodos de enseñanza específicos para cada alumno o grupo de alumnos.

La concepción del error supone un cambio radical con respecto a las anteriores y tiene lugar a partir de 1967 con el artículo de Corder titulado *The significance of Learner's Error*, ya que por primera vez el error se considera una consecuencia necesaria del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Corder (1967) considera que los estudiantes de lengua extranjera cometen errores al intentar comprobar ciertas hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo, según la teoría de la comprobación de hipótesis (*hypothesis - testing*), de manera que el hecho de cometer errores puede considerarse una muestra de que el alumno está progresando en el aprendizaje de la lengua que estudia.

Corder (1971) describe las etapas del Análisis de Errores. En la primera, se identifican los errores teniendo en cuenta si las oraciones en las que éstos se encuentran se pueden

¹“El autor no sólo pone en tela de juicio el behaviorismo psicológico, sino que además reconsidera la teoría de aprendizaje de una lengua y cómo deben tratarse los errores” (Arcos, 2009).

interpretar en su contexto. En una segunda etapa, se clasifican y describen. Y en una tercera, se explica el cómo y el porqué de estos errores buscando los mecanismos y estrategias que los originan, pudiendo plantearse una intervención didáctico-pedagógica de acuerdo con los resultados obtenidos.

En nuestro estudio asumimos la anterior metodología propuesta por Corder, con el fin de cumplir con el objetivo propuesto. De igual forma, tomamos la hipótesis de Corder (1967) de que el conocimiento de la L1 facilita el aprendizaje de la L2 y que los errores no deben ser vistos como incompetencia o como falla en el proceso de adquisición, sino como resultado de los intentos del aprendiz por desarrollar su interlengua.

1.3. Interlengua (IL)

Se entiende por IL el sistema lingüístico que un estudiante de una lengua extranjera adquiere en las diferentes etapas de aprendizaje y que resulta de la combinación de su lengua materna con la segunda lengua que aprende (INSTITUTO CERVANTES, 2018). Los trabajos sobre interlengua surgieron en 1972, con el objetivo de estudiar las etapas de desarrollo lingüístico – comunicativo en los aprendices en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El término fue acuñado por Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue Corder (1967).

Según Corder (1967), las interlenguas son relatos personales de las propiedades estructurales de la lengua objeto, creados a partir de los datos a que los aprendices están expuestos, o sea, los aprendices, casi siempre de forma inconsciente formulan hipótesis sobre la lengua objeto (LO) y van construyendo gramáticas personales y transitorias que requieren confirmación.

Para Nemser (1971:52), la interlengua es un sistema “estructurado internamente”, “distinto tanto de la L1 como de la LO”, es decir, no se trata de un híbrido, sino de un sistema lingüístico independiente con su propia consistencia, o sea, lo entiende como una secuencia de sistemas que se van aproximando sucesivamente a la lengua meta; de ahí que lo denomine sistema aproximativo. Estos sistemas aproximativos, tienen sus propias características, son internamente estructurados y difieren tanto de la LM como de la L2, variando rápida y progresivamente en el sentido de reestructurar los elementos introducidos en los procesos de aprendizaje.

Nemser (1971), explica que las interlenguas forman series evolutivas en las sucesivas etapas de tales procesos, permitiendo identificar a los aprendices por niveles de conocimiento

y como miembros de comunidades lingüísticas concretas. Aclara, también, que la variabilidad de ese sistema se da en función de la personalidad, del nivel de dominio de la LO, de las experiencias previas de aprendizaje de lenguas, de las funciones comunicativas ejecutadas y de las actitudes personales del aprendiz con respecto al aprendizaje.

Selinker (1972), supone que la interlingua resulta de la actuación significativa de un aprendiz adulto al intentar expresar, en la lengua que está aprendiendo, significados que conoce previamente, y propone que la IL es un sistema abierto, que está siempre en transformación, que se va constituyendo e incrementando poco a poco.

La principal diferencia entre las tres aproximaciones se concreta en el hecho de que el concepto de interlingua pueda ser percibido desde dos puntos de vista aparentemente opuestos: como un continuum interlingüístico (CORDER, 1971, NEMSER 1971) y como un determinado momento del desarrollo del aprendizaje (SELINKER 1972). Vista como un continuo, la interlingua se contempla como una evolución mediante sucesivos estadios cuya complejidad se va incrementando. Según Corder (1981: 89-90), “[...] la interlingua no es un simple proceso de reestructuración a partir de la LM, sino un sistema dinámico y creativo, similar al del niño que adquiere su LM”.

Sin embargo, por su parte Selinker (1992: 226) cree que uno de los problemas cruciales en que se deben centrar los estudios de la IL es el fenómeno de la fosilización, motivo por el cual no está de acuerdo con la naturaleza transicional que Corder (1981) adjudica al sistema no nativo porque ignora la realidad de la fosilización. Por otro lado, Selinker (1992) defiende que es muy difícil demostrar que cada estadio de la IL se distingue del posterior de manera clara.

Creemos que el hilo conductor es común para los dos puntos de vista, ya que, en definitiva, el continuo interlingüístico se conforma de la sucesión de estadios conforme el aprendiz va construyendo una gramática interna sobre la base del *input* que recibe. Esta construcción evoluciona en un proceso de aproximación hacia la L2. Sea cual sea la perspectiva desde la cual nos aproximemos, la gran aportación de todos estos estudios es el hecho de que el sistema lingüístico no nativo se haya reconocido como un lenguaje independiente, con sus propias peculiaridades y características. Estos estudios, que contribuyeron al mejor entendimiento del sistema lingüístico del aprendiz y del proceso de aprendizaje, abrieron paso a un cambio de orientación metodológica tanto en la teoría como en la práctica.

El concepto de IL está integrado por una serie de características internas que constituyen sus rasgos fundamentales e intervienen en su proceso de construcción. Dichas características se pueden resumir en la fosilización, la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la permeabilidad.

Para nuestro trabajo consideraremos la definición de IL de Selinker (1972), que menciona la hipótesis de la existencia de una estructura psicológica latente, que se activa cada vez que un individuo inicia el proceso de aprendizaje de una LE. Esta estructura sería diferente de la estructura lingüística latente, responsable por la adquisición de la LM. La producción de esa lengua en esas condiciones no es idéntica a la lengua que un hablante nativo de español produciría para expresar el mismo significado.

Selinker (1972), sugiere que a partir de los datos observables de la IL se pueden describir cinco procesos principales, situados en lo que él denomina estructura psicológica latente. Se trata de procesos psicolingüísticos que subyacen a la producción de la IL, son centrales en la adquisición de lenguas segundas y son los que originan los elementos fosilizables. Más adelante se describen esos cinco procesos; pero antes nos detendremos en el concepto de fosilización.

En la Teoría de la IL de Selinker (1972), el concepto de fosilización es fundamental. Se refiere a la permanencia en la IL de ciertos aspectos de pronunciación, de reglas gramaticales y de uso del vocabulario, independientemente de la cantidad de instrucción recibida. El hecho de que los fenómenos fosilizables en la interlingua no se erradiquen nunca y otros reaparezcan regularmente, conduce a la afirmación de que las estructuras psicolingüísticas mencionadas, “están de alguna manera presentes en el cerebro, almacenadas por un mecanismo de fosilización” (SELINKER, 1972/1992)

De acuerdo con Weireich (1953), la fosilización es definida como el resultado de la transferencia de formas de la LM a la LO, que con el tiempo se van fijando en la interlingua de los aprendices. Para Nemser (1961), la fosilización es el resultado de la urgencia en la comunicación o, en ciertos casos, de la necesidad de economía lingüística, las cuales fuerzan al uso de categorías fonológicas, gramaticales y léxicas que los aprendices todavía no dominan plenamente. Mientras, que Selinker (1972/1992: 85), “es el fenómeno con reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO”.

En esta investigación, creemos que la fosilización está relacionada con la incapacidad de los aprendices para interiorizar datos lingüísticos de la LE, manteniendo en acuerdo la visión de Selinker (1972, p 55) en la cual, los hablantes de una LM tienden a conservar y mantener artículos, reglas y subsistemas lingüísticos en su interlengua con relación a la LE, sin importar la edad o cuanto conocimiento haya adquirido de la LE.

Veamos a continuación los cinco procesos principales que generan el fenómeno de fosilización, según Selinker (1972/1992).

- 1- **La transferencia lingüística:** cuando se observa que la fosilización es el resultado de la influencia de la LM, o sea, es la utilización de reglas, elementos y subsistemas de la IL que se originan de la lengua materna del aprendiz.
- 2- **La transferencia de instrucción:** cuando la fosilización se debe a la aplicación de una técnica didáctica inadecuada, está relacionada con elementos reconocidos en los procesos de instrucción que los aprendices hayan sido sometidos.
- 3- **Las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda:** reflejan los procedimientos que el alumno pone en marcha para internalizar el material lingüístico. Un ejemplo de estrategia de aprendizaje es la memorización de las nuevas estructuras, o sea, son metodologías adoptadas por el aprendiz creyendo que el aprendizaje del contenido es más fácil.
- 4- **Las estrategias de comunicación en la lengua segunda:** si la fosilización se refiere a las técnicas que utiliza el alumno en su intento por comunicarse en la lengua meta cuando su competencia resulta insuficiente. Un ejemplo de estrategia de comunicación es la reducción de la L2 a un sistema más simplificado la evitación de estructuras o vocabulario que el aprendiente desconoce o sobre el que tiene dudas.
- 5- **La hipergeneralización del material lingüístico de la L2:** cuando la fosilización es el resultado de la falsa generalización de reglas de la lengua meta.

La expresión oral es otro de los conceptos básicos que orientan esta investigación. Para Elvis (2004), es la capacidad de comunicarse con claridad, fluidez, coherencia y persuasión, empleando en forma pertinente los recursos verbales y no verbales en el discurso, sea en un lenguaje formal o informal. En este caso, se lleva en consideración la buena transmisión del mensaje por parte del emisor y de una perfecta comprensión de la información por el receptor.

En la visión de Baralo (2000), la expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. Mientras que para Finocchiaro (1978), la expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no solo el dominio de la pronunciación, sino también del léxico, de la gramática de la lengua meta, y de conocimientos socioculturales y pragmáticos.

Según Jean Robin (1982), la expresión oral es el proceso de hablar que va más allá de la simple producción de sonidos concatenados los unos a los otros. El objetivo fundamental de quien estudia un idioma extranjero es la comunicación, es decir enviar y recibir mensajes de forma efectiva y de negociar significados.

De acuerdo con Giovannini et al. (1996), la comunicación oral presenta dos funciones básicas: la función transaccional, que habla de la transferencia de informaciones y la función interaccional, que se refiere a la manutención de la interacción y, consecuentemente, de las relaciones sociales. Es notable que el habla puede realizarse a través de actividades lingüísticas de producción (articulación del habla, realización de la pronunciación, como en una lectura en voz alta).

Como expresión oral nos referimos a la forma de comunicación verbal, que emplea la palabra hablada, integrada por un conjunto de signos fonológicos convencionales, como modo de exteriorizar las ideas, sentimientos, pedidos, órdenes, y conocimientos de una persona y que le permite mantener un diálogo o discusión con otras.

Otro concepto que guía nuestro estudio es el de transferencia lingüística, definida por Corder (1967), como el acto de aprender una L2, donde el aprendiz tiende a transferir las formas y significados de la L1 para L2. Esta transferencia puede ser positiva o negativa. Positiva cuando los hábitos de la L1 son transferidos para la L2, (formas similares ocurren en las dos lenguas, o negativa, cuando una forma de la L1 es usada para componer una forma de la L2). Este último caso lleva al error, porque emplea un efecto diferente en el contexto, causando desviaciones notables principalmente en el alcance de la pronunciación, pero también en el vocabulario, la estructura de las oraciones, así como en los planos idiomáticos y culturales.

La transferencia, de acuerdo con Alexopoulou (2010), se vincula estrechamente con el papel de la lengua materna en el proceso de adquisición de una L2. Ha sido durante décadas una de las nociones centrales en el proceso de adquisición de L2 y ha preocupado a investigadores y docentes, cuya interpretación varía según el punto de vista adoptado. Según la teoría conductista y el Análisis Contrastivo, se trata de un mecanismo que se asocia con la influencia de los hábitos adquiridos de la lengua materna o de otras lenguas que han sido aprendidas en el pasado, y consiste en trasladar los ítems o estructuras de la lengua conocida a la lengua meta.

Desde este punto de vista, la adquisición de una lengua extranjera se ve obstaculizada por la interferencia (IF) o transferencia negativa de estructuras de la LM que son diferentes de la LO. Para el AC éste es el mecanismo responsable de los errores cometidos por los estudiantes no nativos. En el caso en el que las estructuras de las dos lenguas no presentan diferencias, la transferencia es positiva y en ese caso hablamos de facilitación. Baralo (1999) declara que ese fenómeno está intrínsecamente relacionado al modelo teórico-práctico del análisis de errores que consiste en interpretar el error, no solamente como una consecuencia de la transferencia de

la LM, sino también como resultado de causas intralenguales, referidas al propio proceso de aprendizaje del nuevo sistema lingüístico.

Por su parte, Durão (2004) afirma que la transferencia tiene un cariz conductual: la transferencia positiva sería la utilización productiva de la LM en la producción de la LE y la transferencia negativa o interferencia equivaldría al empleo no productivo de la LM en la producción de la LE. En ese sentido, la LM es considerada como la fuente tanto de los errores como de aciertos en el aprendizaje de una nueva lengua.

Resumiendo, la idea general de Corder (1967), Baralo (1999) y Durão (2004), la transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la LM con las de la lengua que se aprende, mientras que será negativa si hay diferencias entre los dos sistemas.

Sobre el estudio de transferencia, adoptaremos la teoría de Corder (1967) que explica que la transferencia será siempre positiva en el proceso de aprendizaje siempre que las estructuras de la LM coincidan con la LE y negativa, cuando una forma de la LM es usada para componer una forma de la LE. Siendo esta interferencia la principal causa de interlingua y fosilización (SELINKER, 1972).

En la tabla 1, presentamos la revisión bibliográfica que reúne algunos de los trabajos publicados sobre las interferencias en la pronunciación de aprendices brasileños de LE. Esta revisión mostró la existencia de 14 investigaciones publicadas hasta el momento en que recopilamos y describimos las características más relevantes de las investigaciones encontradas y reseñadas. En las columnas del cuadro encontramos la descripción de: autor, año en el cual se realizó la publicación del trabajo, el objetivo, la metodología y los resultados más relevantes de estas investigaciones. Encontramos que el objetivo planteado en los trabajos fue analizar errores fonéticos en la interlingua de aprendices de lengua española de estudiantes brasileños en universidades públicas. En la colecta de datos hubo algunas semejanzas en el método con la utilización de grabaciones, pero presentaron diversidad en los procedimientos utilizados para análisis.

Tabla 1. Revisión bibliográfica.

Autor	Año	Objetivo	Metodología	Resultados
Gomes	2002	Caracterizar la interlingua oral de estudiantes de Letras /Español,	Se realizaron grabaciones en vídeo de las aulas durante un semestre y se aplicó dos cuestionarios (uno para	Los resultados mostraron la presencia de una interlingua altamente fosilizada y la interferencia a partir de la transferencia de padrones

		futuros profesores y probar posibles soluciones para minimizar el problema de su producción oral.	2 profesores y otro a los alumnos de la investigación).	estructurales y vocabulario. Además, que algunos de los alumnos manifiestan tener un dominio muy bajo del idioma y sentirse inseguros.
Brandao	2003	Identificar, describir y analizar la ocurrencia de errores fonéticos presentes en las producciones del español.	Se realizaron grabaciones de conversaciones y cuestionarios escritos a los alumnos universitarios brasileños que estudiaban el español como segunda lengua.	Los datos colectados apuntaron al hecho que la mayoría de los errores considerados como persistentes en la producción de los alumnos entrevistados ocurren debido a la transferencia de padrones fonéticos del portugués al español. Además, identificaron una serie de errores de naturaleza lingüística en el hablar de esos alumnos que ocurren en menor escala.
Pavón	2009	Identificar y analizar los errores producidos oralmente por la transferencia negativa de la LM en el proceso de aprendizaje.	Se realizaron grabaciones de conversaciones y cuestionarios escritos a los alumnos universitarios brasileños que estudiaban el español como segunda lengua.	Los resultados mostraron que las interferencias presentes son resultados de la lengua materna a veces con tendencia a fosilización
Schuster	2009	identificar y clasificar los errores fonéticos presentados por estudiantes del centro oeste brasilero durante el proceso de aprendizaje del español como LE.	Realizó 09 entrevistas, 09 pruebas de percepción, a estudiantes del curso. Realizo el análisis de 13 videos de aulas, una entrevista y un cuestionario al profesor del curso, así como, observaciones de campo y anotaciones de las aulas.	Los resultados mostraron que la mayoría de los errores fonéticos considerados persistentes en las producciones orales de los estudiantes ocurre por transferencia de reglas de la lengua materna a la lengua objeto. Observaron que los errores intralingüísticos que parecen resultan de la asociación de un grafema LM con el sonido que este grafema representa en LE, como la producción de ejemplo y ejercicio como

				e[ks]emplo e e[ks]ercicio respectivamente. Los errores fonéticos persistentes analizados en esta investigación también presentan variabilidad e inestabilidad.
Sandes	2010	Analizar las dificultades de los estudiantes brasileiros de lengua extranjera en la percepción y la producción de los sonidos nasales en la lengua española	Hicieron grabaciones de los cuestionarios con 100 palabras aplicados a 07 estudiantes del curso de letras/español de la universidad Presbiteriana Mackenzie, Sao Pablo.	Se confirma la hipótesis de la investigación de que la sordera fonológica dificulta la precepción de los sonidos de la LE. Las dificultades de los estudiantes no son resultados solamente del grado de semejanza entre los sonidos de la LM y LE, sino también de estrategias cognitivas propias del periodo de interlengua en la que se encuentran. Observaron que una interferencia en lo que concierne a las fases de articulación de algunos sonidos nasales en ambas lenguas (español y portugués).
Brisolara	2011	Describir y examinar la interlengua fónica de los estudiantes, para proponer procedimientos metodológicos que permitan corregir las interferencias relativas a la pronunciación.	Realizaron 40 entrevistas orales grabadas a estudiantes del Curso de Letras, portugués / español, de la Universidad Federal de Río Grande.	Los resultados de este estudio demostraron que, en el aula, es necesario proponer actividades regulares que estimulen la corrección fonética, lo que permitirá el desarrollo de la competencia fonética en el aprendizaje de LE.
Pereira y Oliveira	2012	Describir y analizar las producciones orales de los estudiantes de Letras Español de una universidad	Los datos se recogieron a partir de la grabación de dos entrevistas a dos estudiantes de Letras Español de la Universidad Federal de Ceará (UFC).	Los resultados mostraron que el número mayor de interferencias de la lengua materna es de nivel lexical, como también en el nivel fonético – fonológico,

		pública brasileña.		<p>siendo este el campo en el que se registró el menor número de errores, especialmente en cuanto al uso de las vocales nasales abiertas y propias de la lengua portuguesa.</p> <p>Encontraron que las interferencias no ocurren solo a nivel lexical. Sino que también los entrevistados presentan errores en relación a la estructura morfosintáctica del español.</p>
Gonçalves y Pavani	2013	Identificar y analizar las dificultades que algunos aprendices de lengua extranjera de una universidad pública brasileña tienen durante la producción de sonidos del español.	<p>Realizaron un cuestionario que les permitió evaluar la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, la semántica y una entrevista abierta en LE.</p> <p>Mediante la grabación de la lectura de 11 frases en lengua española para posterior análisis de los errores. Estas frases contemplaban distintos contextos fónicos en que aparecen los sonidos típicos del español, como la vibrante, las africadas, las palatales y las vocales cerradas.</p>	En los resultados los investigadores percibieron que los errores muestran la interferencia de los sonidos de la lengua materna en la producción de los sonidos de la lengua española.
Moyses	2014	Presentar, describir, cuantificar y analizar los errores originados durante el	Se basó en las notas hechas por el maestro y el monitor con respecto a las actividades realizadas por los estudiantes de pregrado.	Los resultados mostraron que los errores se presentan en diferentes niveles, pero, todos ocurren debido a la interferencia de la lengua materna en mayor

		proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, con alumnos de una universidad pública de Brasil.	Utilizando las presentaciones orales, realizadas exclusivamente en el aula, y producciones escritas, realizadas tanto en el aula como en el hogar por los alumnos.	frecuencia en nivel lexical y gramatical. Se encontró que los estudiantes aún se basan en sus propios términos, expresiones, estructuras sintácticas y reglas del portugués para comunicarse en español. Sin embargo, también considera otras posibles causas de la producción de errores, como la distracción, los intentos de traducción, las hipergeneraciones generales (como la aplicación incompleta de reglas).
Neto	2014	Estudiar los errores más comunes relacionados a la pronunciación de las vocales de alumnos brasileños estudiantes de español como lengua extranjera de una universidad pública de Brasil.	Realizaron un análisis a través de la observación de las clases de fonética y fonología y de las clases de lengua española de IFRN (Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande del Norte), mediante un levantamiento de los errores más frecuentes relacionados a la pronuncia de las vocales de la lengua española.	Concluye que la nasalización del fonema /a/ y la pronunciación de los fonemas /e/ y /o/ de forma abierta son los errores más frecuentes producidos por los alumnos de nivel inicial. Constataron que la lengua materna está completamente presente en la enseñanza de una lengua extranjera y que ella puede o no ser un factor positivo.
Beux	2014	Describir los fenómenos de interlingua encontrados en las producciones orales de brasileños estudiantes de letras español de una Universidad pública brasileña.	Fueron grabadas producciones espontaneas en audio y vídeo digital.	Los resultados mostraron que es en el nivel lexical dónde se presenta la mayor cantidad de los errores de los aprendices, debido a los elementos que son comunes a la lengua materna, ocurriendo el fenómeno de interferencia y transferencia.

Carpio y Ramírez	2014	Identificar los errores de pronunciación que presentan distinta realización fónica del español y PB.	Proponen una serie de ejercicios para una estudiante de Brasil de nivel B1, dichos ejercicios contemplan entonación, acentuación, ritmo, pronunciación, ejercicios de otros métodos como audición y repetición	El aprendizaje de una lengua extranjera supone integrar no sólo el léxico o las reglas gramaticales, sino también incluir actividades de pronunciación, por esto es necesario crear, adaptar y desarrollar ejercicios dirigidos a trabajar este aspecto.
Herrera	2016	Identificar, analizar y presentar los errores producidos por los brasileños aprendices de español del Curso de Letras de una universidad pública brasileña	Realizaron las 37 grabaciones de producción oral a los alumnos del segundo, cuarto, sexto y octavo semestre del Curso de Letras en Español de la Universidad Federal de Uberlândia.	La mayor parte de los casos, los errores ocurrieron por interferencia de LM de los aprendices en todos los niveles de análisis, o sea, en los errores del tipo morfológico, fonológico, ortográfico, lexical, e sintáctico. Encontraron que los errores fonológicos se produjeron con mayor frecuencia en la actividad de lectura de un texto, seguido de la actividad de debate, presentación personal espontánea y dialogo con un compañero.
Neto y Palacios	2017	Analizar las interferencias de pronunciación de los alumnos, en nivel avanzado, del curso de Letras/Español En una universidad pública brasileña.	Seleccionaron 8 alumnos y grabaron la lectura de tres textos diferentes. Cada alumno leyó el texto y se realizó la transcripción fonética amplia, buscando verificar qué fonemas (vocálicos o consonánticos) más sufrían la interferencia de la lengua materna de los estudiantes y dentro de estos grupos qué sonido vocálico y qué sonidos consonánticos más huyeron del patrón de la lengua extranjera	Los resultados mostraron interferencias de la lengua materna de naturaleza fonética y fosilización. Los fonemas alveolares fueron los que más errores presentaron, principalmente en lo que se refiere a los fonemas vibrantes. Los errores de los alumnos de nivel avanzado sirven como una alarma, tanto para los profesores que deben ejercitar y encontrar técnicas para mejorar la pronunciación de dichos alumnos como para los discentes que están llegando a la fosilización del error.

Fuente: Elaborado por la autora (2019)

En la tabla 1 verificamos que de los catorce estudios recopilados, cinco son sobre la interlengua oral en general y siete se centran en la fonética e incluso, dos como Pereira y Oliveira, (2012); Neto y Palacios, (2017) se detienen específicamente en los errores vocálicos.

Los estudios que presentaron en sus resultados tres categorías de error: 1- interferencia fonética por transferencia negativa, 2- errores de léxico y gramatical, y 3- interferencia por fosilización fueron Gomes, (2002); Beux, (2014); Carpio y Ramírez, (2014); Moyses, (2014); Herrera, (2016). Los estudios que presentaron idiosincrasias fonéticas por transferencia negativa fueron de los planteados por los autores Brandão, (2003); Pavón, (2009); Schuster, (2009); Sandes, (2010); Brisolará, (2011); Gonçalves y Pavani, (2015) y Neto, (2014). Los estudios de Pereira y Oliveira, (2012); Neto y Palacios, (2017) presentaron resultados de análisis relacionados específicamente a los errores vocálicos.

Esta investigación busca emplear la metodología de análisis de errores mediante la identificación de los errores frecuentes en la pronunciación del español producidos por los informantes, para luego compararla con la pronunciación natural de un nativo, y finalmente generar algunas hipótesis de los posibles orígenes de esos errores, con lo cual pretendemos contribuir modestamente al estado del arte en el estudio de la LC y sugerir algunas estrategias pedagógicas o de contenido que permitan remediar algunos de los errores más frecuentes.

En este capítulo se describieron los conceptos de análisis contrastivo, análisis de errores, interlengua, expresión oral y fosilización con el fin de contextualizar este estudio y el uso de estos conceptos en este trabajo. Al mismo tiempo, se reseñaron los trabajos publicados sobre el tema en cuestión, observándose que la interferencia de la lengua materna sobre la lengua española está presente en cada uno de los estudios. En el próximo capítulo se abordan los pormenores metodológicos de esta investigación, tipo de investigación, el corpus, la colecta y análisis de datos.

METODOLOGIA

Con el fin de identificar, describir y analizar las principales interferencias provocadas por el portugués brasileño de la PB en la pronunciación del español de siete alumnos del último semestre del curso de Letras de una Universidad Pública Paraibana, se diseñó un estudio cualitativo que utilizó una tarea de expresión oral espontánea para producir los datos necesarios.

De acuerdo con Hernandez-Sampieri et al. (2014), las metas de la investigación cualitativa son describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Este método utiliza técnicas para recolectar datos como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades. Este método aplica la lógica inductiva y va de lo particular a lo general (de los datos a las generalizaciones —no estadísticas— y la teoría).

La investigación cualitativa es naturalista por naturaleza por que los datos son estudiados en el ambiente natural en que ocurren, sin sufrir manipulación intencional del investigador (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Los procedimientos técnicos utilizados en la investigación fueron bibliográficos, buscando informaciones y fundamentaciones a partir de libros y artículos científicos. Como ya se dijo, se recogieron los datos mediante la grabación de la producción oral de 07 alumnos, los cuales realizaron una tarea oral espontánea, hablando de sus expectativas y perspectivas del curso de letras español. Para el desarrollo de este trabajo tuvimos autorización pertinente y necesaria del comité de ética (Anexo 3).

- Caracterización del grupo de alumnos participantes

Los participantes son estudiantes de una universidad pública federal paraibana graduandos del curso de letras español y cursando el 9^a periodo (penúltimo semestre del curso). Todos son brasileños (2 hombres y 5 mujeres) con edades variables entre 20 y 39 años. Todos estudiaron siempre en escuelas públicas y ninguno de ellos tuvo contacto con la lengua española antes del ingreso a la universidad. Todos los estudiantes analizados tienen el portugués como lengua materna, siendo el curso de español la lengua extranjera en aprendizaje. Se seleccionó este grupo por considerarse que ya poseía un nivel de lengua que le permitiría formular significados orales espontáneos con razonable corrección.

- Caracterización de la coleta de datos

La coleta de datos se realizó en el mes de febrero del año de 2019, con la autorización previa del comité de ética de esta institución, de la Unidad Académica de Letras, de la coordinadora del curso de español y los alumnos participantes los cuales firmaron el término de consentimiento (Anexo 1).

Como ya se dijo, se grabaron las producciones de los siete alumnos que hablaron espontáneamente sobre las expectativas y perspectivas del curso de español. Dicha entrevista transcurrió en un aula de la universidad en que estudiaban los participantes de la investigación y el investigador. Para ello se formuló el siguiente guion.

- 1- Hábleme de su expectativa cuando ingresó al curso de letras en español, esas expectativas fueron atendidas hasta el momento.
- 2- Teniendo en cuenta que usted está próximo a concluir el curso de letras en español, cuénteme de sus perspectivas como futuro profesor de lengua española.

En estas grabaciones se utilizó un teléfono móvil marca Samsung y modelo J7, que permitió registrar con un sonido claro la opinión de cada participante. El tiempo de duración de cada entrevista fue de aproximadamente de 3 a 4 minutos. Según Bogdan y Biklen (1994, p. 136), las entrevistas pueden producir “una riqueza de datos, con muchas palabras que revelan las perspectivas de los respondientes”. Y eso fue lo que sucedió como resultados de la aplicación de este instrumento. Los datos en cuestión se analizan en los párrafos siguientes.

- Análisis de los datos

El interés de este trabajo fue identificar y organizar esquemáticamente los errores fonéticos. Sin embargo, en el proceso de análisis de los datos, detectamos que existen otras dos categorías en los errores orales producidos por los informantes entrevistados. Estas categorías son errores de tipo gramatical y de léxico. El proceso de análisis se inició con la transcripción de las grabaciones en un formato de texto Word (Anexo 2). Una vez transcritas, establecimos la división en categorías de errores, sintetizadas en tablas y gráficos, con el fin de contabilizar las frecuencias de los errores entre los participantes.

Las etapas de análisis de interlengua que realizamos se basaron en la propuesta de Corder (1971). De acuerdo con eso, identificamos los errores producidos en cada oración por los informantes, luego clasificamos y describimos el tipo de error considerando cómo sería la pronunciación correcta en el español, para finalmente, intentar explicar los posibles orígenes de los errores.

Tabla 2. Categorías de los Errores

2. FONÉTICOS	– Transferencia de fonemas del PB a la LE en la pronunciación de consonantes y vocales.
3. GRAMATICALES	- Uso de los verbos (omisión / adición / mala selección modo-temporal). - Uso de las preposiciones (omisión / adición / mala selección).
4. LÉXICOS	- Uso de palabras en portugués.

Fuente: Elaborado por la autora (2019)

En el análisis de los errores fonéticos utilizamos como fuentes de información las descripciones fonéticas del portugués brasileño y el español, nuestro propio conocimiento de ambas lenguas. Los errores que identificamos en el habla de los informantes se determinaron a partir del análisis fonético de su pronunciación, identificando las diferencias que existen entre los sonidos que el informante produce y los sonidos que debería pronunciar en la LE. Es decir, se utilizó la metodología sugerida por Corder (1971) y descrita en la sección dedicada al marco teórico.

Presentamos los errores bajo una óptica cuantitativa, por medio de gráficos, de acuerdo a las categorías asignadas (Errores fonéticos vocálicos y consonánticos), con el fin de elaborar hipótesis relevantes del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera y aportar ideas o propuestas didácticas para corregir los errores recurrentes, contribuyendo así a la mejora en el aprendizaje.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. Análisis de los Fonéticos en general

Segundo Durão 2004, un error fonológico es considerado cuando este provoca confusión entre fonemas. Por esta razón, identificamos y analizamos los fonemas consonánticos y vocales que fueron pronunciados fuera del patrón fonético del idioma español.

Los datos recopilados hicieron emerger dos grandes categorías, errores vocálicos y errores consonánticos. Dentro de la primera aparecen errores de diptongación y de debilitamiento vocálico. En los siguientes párrafos se analizan esas categorías y subcategorías.

4.2. Errores Fonéticos vocálicos

A continuación presentamos la clasificación fonética de errores vocales. Para ello realizamos tres tablas que contienen las tres subcategorías en las que se distribuyen. Las tablas están compuestas por cinco columnas. En la primera aparece la palabra en español. En la segunda, presentamos el error de la pronunciación cometido por los informantes, en la tercera, la transcripción fonética en español, en la cuarta, se presenta la cantidad de veces que se cometieron los errores y por último, la quinta columna contiene la cantidad de informantes que incurrieron en cada uno de los errores identificados.

Tabla 3: Subcategoría de errores por debilitamiento vocálico

Palabras en español	Error en la pronunciación de los fonemas vocales	Pronunciación correcta de los fonemas vocales	Total de errores	Cantidad de participantes
‘entonces’	[ẽ ñ t o ñ θ i s]	[ẽ ñ t o ñ θ e s]	14	05
‘inicialmente’	[ĩ n i θ j a l m ẽ ñ t i]	[ĩ n i θ j a l m ẽ ñ t e]	02	02
‘quise’	[k i s i]	[k i s e]	03	03
‘interés’	[ĩ ñ t e r e s e]	[ĩ ñ t e r e s]	04	02
‘seguir’	[s i ʏ i r]	[s e ʏ i r]	05	03
‘voluntad’	[b o l u ñ t a ð i]	[b o l u ñ t a ð]	02	02
‘están’	[e s t o n]	[e s t a n]	02	02

Fuente: Elaborado por la autora (2019)

La tabla 3 muestra que 86% de los sujetos participantes cometieron errores relativos al debilitamiento vocálico, consistente en pronunciar una vocal fuerte (a,e,o) como débil (i,u). En este caso, los registros revelan este error en las palabras ‘entonces’, ‘inicialmente’, ‘quise’ y ‘seguir’, lo que podría no comprometer la comprensión por parte de un interlocutor nativo, pero sí el prestigio y la autoridad de un profesor de español orientado, por todas las teorías contemporáneas de adquisición y didáctica de lenguas extranjeras, a usar adecuadamente la lengua que enseña. Estos errores podrían derivarse de la transferencia negativa del portugués brasileño, igual que el fenómeno de pronunciar [estón] por [están], se observó que 30% de los participantes pronuncian el fonema /o/ en lugar de /a/, presumiblemente por la nasalización que se produce en su equivalente portugués [eʃt'ẽw]. Los casos de ‘interés’ y ‘voluntad’ parecen responder al hábito del hablante brasileño de vocalizar (terminar en /i/) las consonantes finales, y esto también entra en el universo de la transferencia negativa.

Tabla 4: Subcategoría de errores por diptongación

Palabras en español	Error en la pronunciación de los fonemas vocales	Pronunciación correcta de los fonemas vocales	Total de errores	Cantidad de participantes
‘empecé’	[ẽ m p e θ e i]	[ẽ m p e θ e]	05	03
‘busqué’	[b u s k e i]	[b u s k e]	04	04

Fuente: Elaborado por la autora (2019)

En la tabla 4 realizamos el análisis de la diptongación como idiosincrasia, la cual se manifestó en las palabras como ‘empecé’ y ‘busqué’, pronunciadas como [ẽmpeséi] y [buskéi] por 43% de los participantes, algo que resulta claramente de la influencia del PB.

Tabla 5: Otros errores

Palabras en español	Error en la pronunciación de los fonemas vocales	Pronunciación correcta de los fonemas vocales	Total de errores	Cantidad de participantes
‘mas’	[m a ı̇ s]	[m a s]	05	03
‘fue’	[f o ı̇]	[f w e]	06	04
‘mis’	[m j a s]	[m i s]	04	02
‘lengua’	[l i nʷ g w a]	[l e nʷ g w a]	05	03

‘nuevamente’	[n o β̣ a m ẽ ŋ t e]	[n w e β̣ a m ẽ ŋ t e]	04	02
‘llamó’	[ʎ̣ a m o ɥ]	[ʎ̣̃ a m o]	03	02
‘mí’	[m ã n a]	[mi]	04	02
‘contacto’	[k o ŋ t a t o]	[k o ŋ t a G t o]	04	02

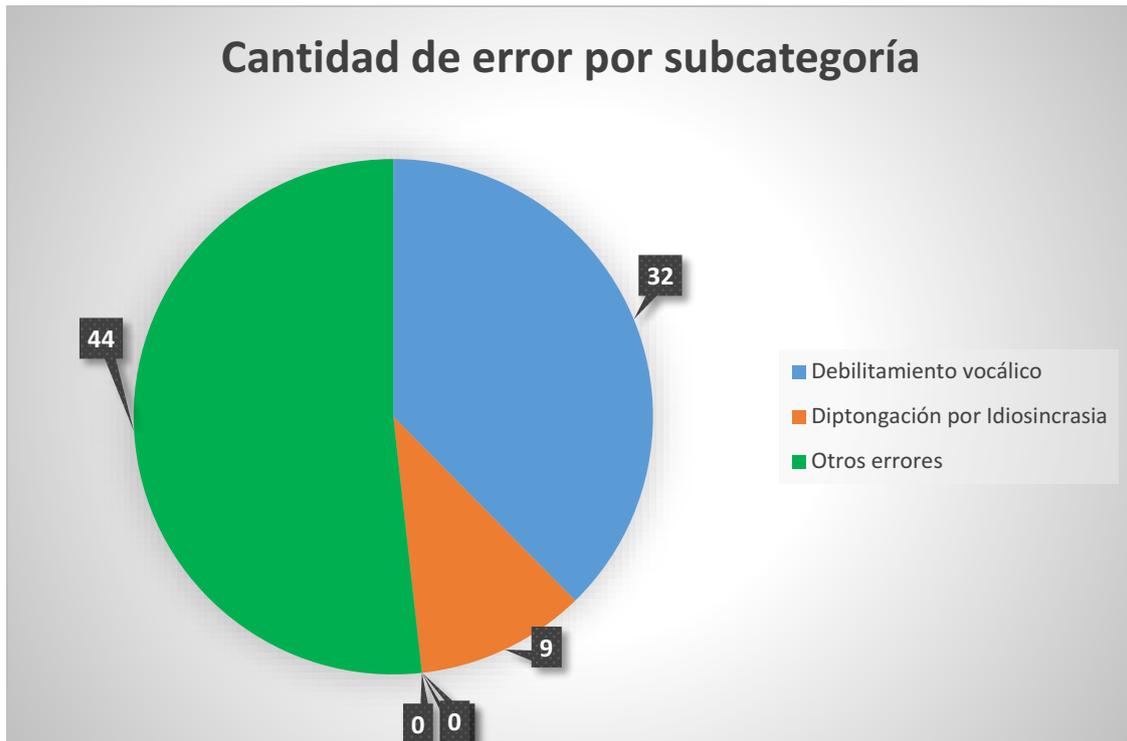
Fuente: Elaborado por la autora (2019)

Los errores presentados en la tabla 5 no están clasificados como idiosincrasias de pronunciación, aunque sea en ese nivel que se manifiestan puesto que no son registros de palabras españolas que se pronuncian mal, sino de palabras que existen exactamente de ese modo en portugués. Parecen representar también una falta de dominio de los respectivos vocablos en español, es decir, se puede llegar a percibir que los informantes no han intentado pronunciar esas palabras en español. Por ejemplo, en el caso de la palabra mías puede deberse al desconocimiento de los posesivos españoles y al uso de una variante del portugués ‘minhas’ como estrategia de comunicación. La mayoría de los participantes (86%) cometieron errores en esta categoría.

Creemos que los errores cometidos en la pronunciación de fonemas vocálicos, tal como explicamos mediante las tablas 3 y 4, son el resultado de una transferencia negativa del PB al español. Como vimos, otra categoría están formada por palabras que no están clasificados como idiosincrasias de pronunciación, pues son palabras que existen exactamente de ese modo en portugués, lo que hace pensar que se deben más bien a una falta de dominio de esos vocablos en español.

Con el propósito de resumir la cantidad de errores cometidos y el porcentaje de incidencias por participantes, a continuación se presentan, respectivamente los gráficos 1 y 2.

Gráfico 1: cantidad de error en fonemas vocálicos por subcategorías



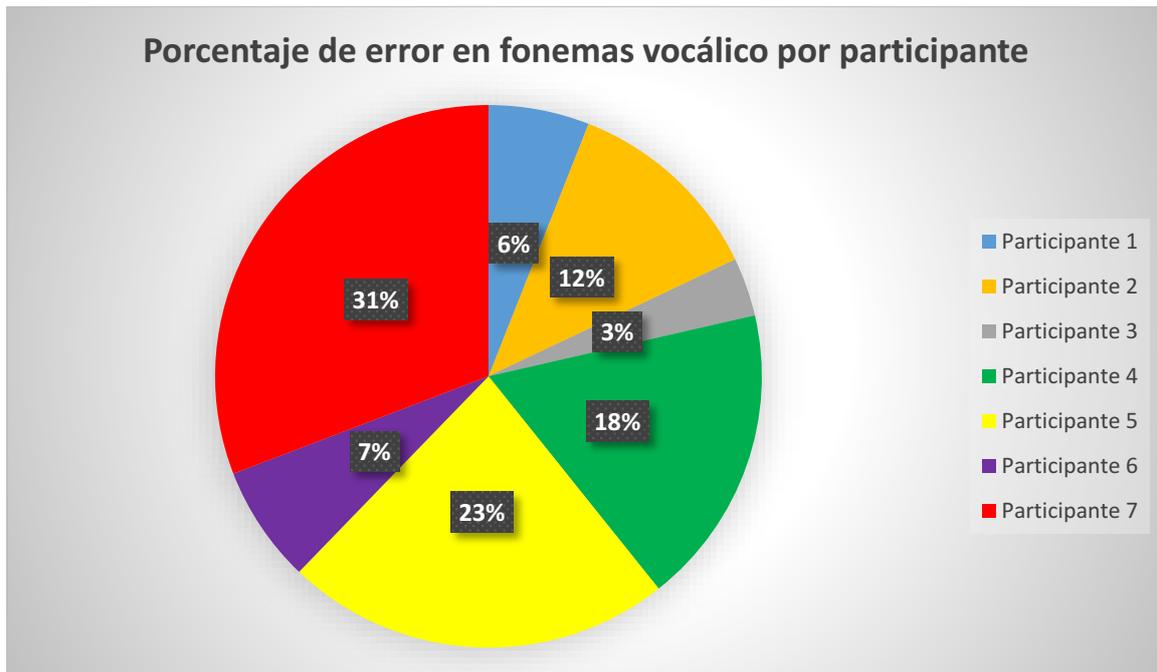
Fuente: Elaborado por la autora (2019).

Conforme la interpretación del gráfico 1, se puede percibir que la cantidad de errores está distribuidas en tres subcategorías, cada una representada por un color. El color azul representa debilitamiento vocálico (a, e, o) débil (i, u) en total de 32, el naranja a diptongación con verde que representa otros errores con 44 errores.

En el proceso de categorización, aparecieron otros errores en palabras como [fue] pronunciada como [foi], [lengua] como [línqua] y [contacto] pronunciada como [contato]. En estas palabras presentaron la concentración del mayor número de errores, los cuales no se incluyen en ninguna de las categorías pues, son fruto presumiblemente del bajo nivel de competencia comunicativa en español por parte de los sujetos participantes en que debe alertar para la toma de decisiones que atenúen este problema mediante el ajuste del Proyecto Pedagógico del curso y la oferta de cursos de extensión con ese objetivo.

El siguiente gráfico 2 expone el porcentaje de error por participantes en la categoría de fonemas vocálicos.

Gráfico 2: porcentaje de error en fonemas vocálicos por Participante



Fuente: Elaborado por la autora (2019).

De acuerdo con el gráfico 2, podemos observar una importante variación en el porcentaje de errores cometidos por los sujetos participantes. Es lo que muestra el gráfico en los casos de los informantes 3 y 7 con 3% y 31%, respectivamente. Igual situación se percibe entre los participantes 1 y 5 con 6% y 23% de errores vocálicos, respectivamente. Así, el gráfico muestra que de los siete participantes, menos de la mitad (3) cometieron errores con baja frecuencia. Esto podría sugerir la necesidad de tomar medidas estructurales para mejorar la oralidad general de los formando y, particularmente, de su pronunciación de la lengua que van a enseñar.

4.3. Errores Fonéticos consonánticos

Las clasificaciones fonéticas de errores consonánticos son presentadas a continuación en la tabla 6, constituida por cinco columnas, en la primera exhibimos la palabra en español, en la segunda, presentamos el error de la pronunciación cometido por los informantes y, en la tercera, la transcripción fonética en español, en la cuarta se presenta la cantidad de veces que se cometieron los errores, y por último, la quinta columna contiene la cantidad de informantes que incurrieron en cada uno de los errores identificados.

Tabla 6: subcategoría de errores en la pronunciación de la ‘x’ en posición posnuclear seguida de consonante.

Palabras en español	Error en la pronunciación de los fonemas Consonánticos	Pronunciación correcta de los fonemas Consonánticos	Total De errores	Cantidad de participantes
‘extranjera’	[e s t r a n ^v x e r a]	[e k s t r a n ^v x e r a]	3	3
‘expectativa’	[e s p e G t a t i β a]	[e k s p e g t a t i β a]	7	5
‘experiencia’	[e s p e r j e ɲ θ j a]	[e k s p e r j e ɲ θ j a]	6	4

Fuente: Elaborado por la autora (2019).

De acuerdo con la tabla 6, 86 % de los sujetos participantes tuvieron dificultades de pronunciar la ‘x’ en posición postnuclear seguida de consonante en la palabra ‘expectativa’ y en ‘extranjera’.

Tabla 7: subcategoría de errores consonánticos en ‘r’ posnuclear

Palabras en español	Error en la pronunciación de los fonemas Consonánticos	Pronunciación correcta de los fonemas Consonánticos	Total De errores	Cantidad de participantes
‘curso’	[k u s o]	[k u r s o]	7	5

Fuente: Elaborado por la autora (2019).

También se registró idiosincrasia en la pronunciación de la “r” en posición postnuclear. 71% de los alumnos dejaron de pronunciar el fonema correspondiente (/ r/ o /rr/) en la palabra ‘curso’ [kuRso].

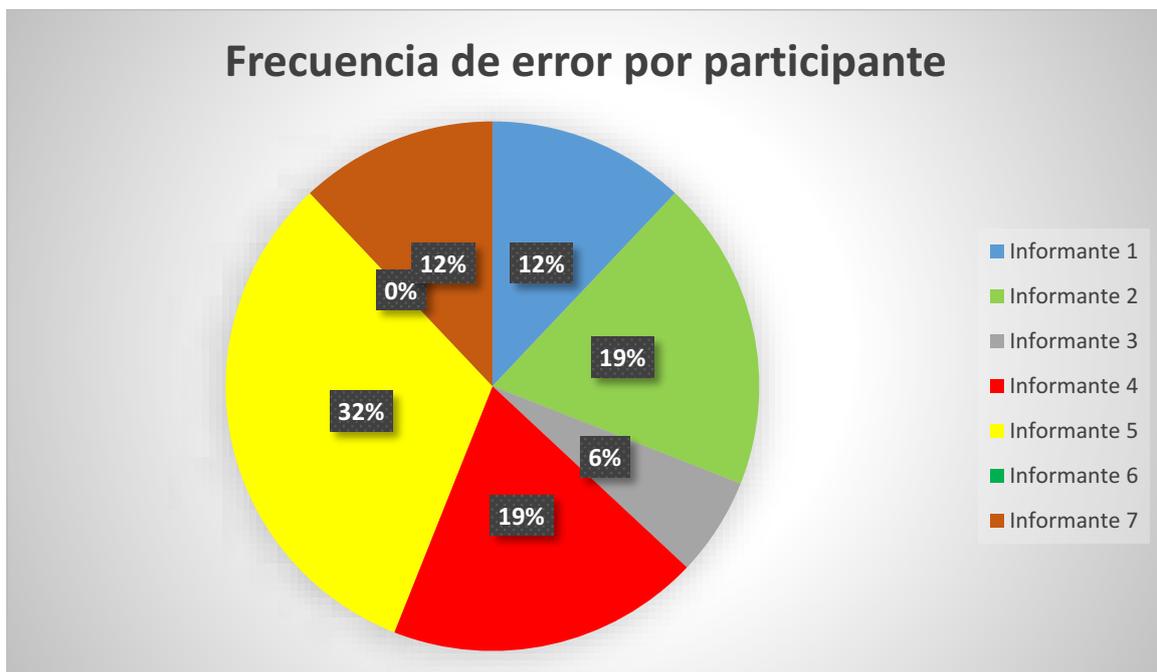
Tabla 8: subcategoría de errores consonánticos ‘l’ postnuclear como ‘u’

Palabras en español	Error en la pronunciación de los fonemas Consonánticos	Pronunciación correcta de los fonemas Consonánticos	Total De errores	Cantidad de participantes
‘difícil’	[d i f i θ j u]	[d i f i θ i l]	4	2
‘promulgada’	[p r o m u γ a ð a]	[p r o m u l γ a ð a]	6	4

Fuente: Elaborado por la autora (2019).

Un tercer fenómeno observado es la no realización del fonema /l/ en posición postnuclear ('difícil', 'promulgada') que fue pronunciado como /u/, mostrando claramente un rasgo de la pronunciación de ese fonema en portugués brasileño. 58% de los sujetos participantes cometieron este error. A seguir se presenta el gráfico 3 que expone el porcentaje de error por participantes en la categoría de fonemas consonánticos.

Gráfico 3: porcentaje de error en fonemas consonánticos por participante



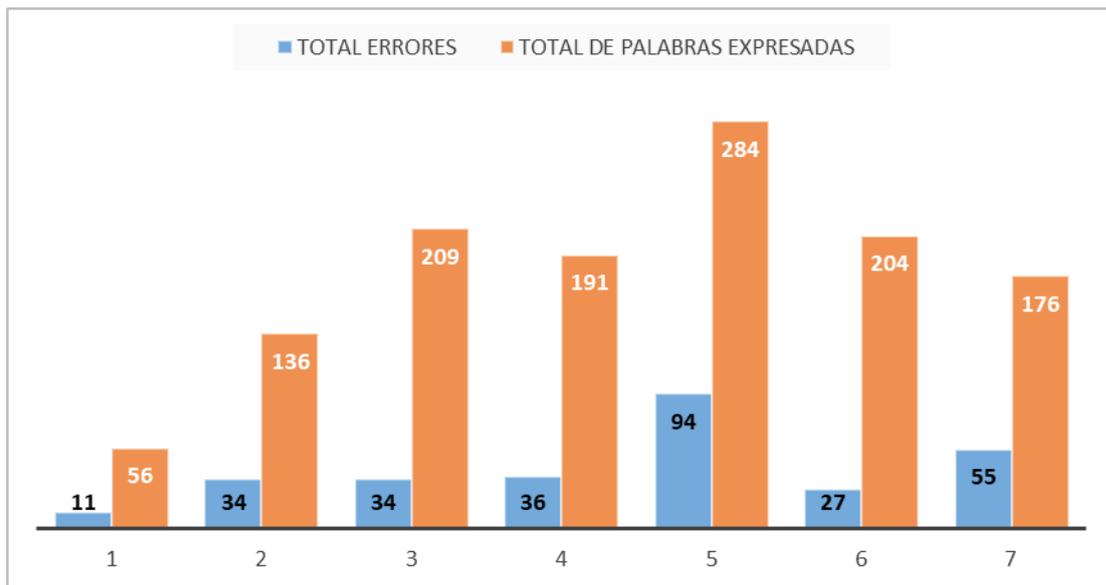
Fuente: Elaborado por la autora (2019).

De acuerdo con el gráfico 3, podemos observar una importante variación en el porcentaje de errores cometidos por los sujetos participantes. Es lo que muestra el gráfico en los casos de los informantes 5 y 6 con 32% y 0 %, respectivamente. Igual situación se percibe entre los participantes 2 y 4 con 19 % y 2 con 6 de errores consonánticos, respectivamente. Así, el gráfico muestra que de los siete participantes, menos de la mitad (2) cometieron errores con baja frecuencia. Esto podría sugerir la necesidad de tomar medidas estructurales para mejorar la oralidad general de los formando y, particularmente, de su pronunciación de la lengua que van a enseñar

Encontramos que del total de palabras expresadas por cada uno de los informantes en general durante la entrevista existe un porcentaje de error (Gráfico 4). Así el informante con

mayor proporción entre el número de errores y el total de palabras fue el informante número 5, con un 33% de errores en relación al número total de palabras expresadas (284), mientras que el participante con la menor proporción fue el número 6, con un total de 204 palabras y un 13% de errores vocálicos y consonánticos.

Gráfico 4: porcentajes de errores vocálicos, consonánticos y total de palabras expresadas por participante.



Fuente: Elaborado por la autora (2019).

Nuestro trabajo tenía como objetivo el análisis fonética del discurso de los informantes del estudio, sin embargo, además de los errores fonéticos analizados hasta aquí, los datos mostraron la ocurrencia de idiosincrasias gramaticales que se recogen en la tabla 9 y 10. Además, de los errores léxicos, agrupados en la tabla 11 (Anexo 4). Por no constituir el objeto de esta investigación, no nos detenemos en su análisis, limitándonos a presentarlos en categorías y a anexarlos como contribución para futuros estudios.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta breve investigación identificamos, describimos y analizamos los errores fonéticos en la producción oral espontánea de siete alumnos de un curso de letras español en una universidad pública federal algunas de las posibles causas de esas idiosincrasias. De tal forma, el estudio mostró que todos los errores producidos tienen como fuente muy probable la transferencia negativa del portugués brasileño, lo que corrobora los resultados de los trabajos de Brandão, (2003); Pavón, (2009), Brisolará, (2011); Neto, (2014); Pereira y Oliveira, (2012) Neto y Palacios, (2017), entre otros.

En el caso de los errores fonéticos vocálicos, podemos decir que los informantes cometieron errores por debilitamiento vocálico (a, e, o) débil (i, u) y diptongación. También se observaron otros errores que supuestamente no son registros de palabras españolas que se pronuncian mal, sino de palabras que existen exactamente de ese modo en portugués, lo que puede representar también una falta de dominio de los respectivos vocablos en español, es decir, se puede llegar a percibir que los informantes no han intentado pronunciar esas palabras en español.

Los errores fonéticos consonánticos que se presentaron con más frecuencia fueron el cambio del fonemas /x/ por /s/, y en la omisión del fonema /R/ postvocálico y la no realización del fonema español /l/, pronunciado por los sujetos participantes como /u/. Estos errores orales aparentemente constituyen trazos del Portugués Brasileño.

Encontramos diferencias en el número total de errores consonánticos (32) producidos por los informantes en relación a los errores vocálicos (85), lo que representa que es más frecuente que los aprendices presenten interferencia negativa de la lengua materna en los fonemas vocálicos que los fonemas consonánticos. Sin embargo, que muchos de estos errores no causan malentendidos cuando el hablante intenta comunicarse en español. Es decir, no dificultan la comunicación, por lo que pueden permitir la trasmisión del mensaje y la información. Lo anterior no significa que los errores aquí detectados y analizados sean aceptables en el universo de los formandos como docentes de ELE.

Lo que nos motivó realizar esta investigación fue la constatación de problemas fonéticos en la producción oral de futuros profesores de ELE, un fenómeno que ha preocupado diversos estudiosos dentro del área de formación de profesores, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Investigar este asunto contribuye modestamente a ampliar el conocimiento sobre los problemas de pronunciación de profesores en formación, y esto puede servir de base para la elaboración de propuestas didácticas orientadas a resolución de esos problemas.

Parece evidente, hasta aquí, que esta investigación consiguió su objetivo general, aunque no exenta de limitaciones.

Algunas de las principales limitaciones que encontramos en esta investigación fue la duración de la entrevista, ya que algunos estudiantes se expresaron más que otros a pesar de realizar las mismas preguntas. Una muestra mayor tal vez permitiría verificar la real extensión de los errores detectados y su frecuencia

Recomendamos para futuros estudios realizar este tipo de entrevistas para todos os alumnos del curso de diferentes períodos, para evaluar si las interferencias aquí identificadas se presentan en todos los niveles de aprendizaje. Esto ayudaría también a la implementación de estrategias de corrección en la fonética.

El presente estudio presenta como sugerencias para estrategias pedagógicas, el ajuste del proyecto pedagógico del curso con el intuito de promover la oferta de una asignatura de por semestre de comunicación oral con el objetivo de desarrollar esa competencia y al mismo tiempo corregir los errores provenientes de la fonética. Además, no olvidamos de la creación de los cursos de extensión con ese objetivo.

Por último, sugerimos que futuros estudios pueden implementar el uso de herramientas informáticas como software para el análisis fonético del habla. Esto puede ayudar a realizar un análisis más profundo y detallado de la pronunciación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALEXOPOULOU, A. **Bases de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera**. Apudes: Atenas, 106p., 2012.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

_____. **El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE**. Revista Nebrija, de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas, Nº 47, Carabela, SGEL, V. 27, p. 5- 36, Janeiro – Dezembro, 2000.

BEUX, E. B. S. **Descrição da interlíngua do português – espanhol no desempenho de formandos do curso de turismo e hotelaria do IFAL – campus Maceió**: Aporte das teorias linguísticas e pressupostos de ensino – aprendizagem de LE. 2014. 130f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras – Programa de pós - graduação em letras e linguísticas da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

BISOLARA, L. **La interferencia del sistema consonántico portugués en el uso del español**. Revista Signum, 2011. Disponible en: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/9329>>. Acceso en: 20 mar. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BRANDÃO, L. R. **Yo hablo, pero... ¿Quién corrige?** A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros. 2003. 311f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2003. Disponible en: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269239>>. Acceso en: 10 May. 2019.

CAMARGO, V. S. **Traços fonéticos-fonológicos do Português para falantes do espanhol e do inglês**: segmentos dificultadores para a aquisição do português brasileiro. 2009. 92f. Dissertação (Mestrado). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponible en:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01022010143929/publico/VALERIA_SENA_CAMARGO.pdf>. Acceso en: 13 May. 2019.

CARPIO, J. J. J.; RAMÍREZ, V. E. L. **Diseño de una secuencia de actividades para el ajuste de la pronunciación en español de una estudiante brasilera, nivel B1**. 2014. 95f. Tese (Doctorado) – Facultad de comunicación y lenguaje en Pontificia Universidad Javerian, Bogotá, 2014.

CORDER, S. P. [1967]. The significance of learners errors. In: RICHARDS, J.C. (ed). **Error Analysis: perspectives on second language acquisition** 13. Ed. Sigapone: Longmam Singapore Publishers, 1994.

_____. **Idiosyncratic dialects and error analysis**. IRAL, IX (2), p.147 – 160, 1971.

_____. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 125p., 1981.

CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de Interlândia**: Estudo Longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. 2001. 316f. Tese (Doctorado) – Universidade de Campinas, Campinas.2001. Disponível en: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269417>>. Acceso en: 05 Jun. 2019

DURÃO, A. B. **Análisis de errores en la interlândia de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2004.

ELVIS, F. M. **Orientaciones para el trabajo pedagógico**. Lenguaje – Comunicación: Lima, Perú, 2004.

FERNÁNDEZ, S. **Interlândia y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1997.

_____. Errores e interlândia en el aprendizaje de español / lengua extranjera. In: **Didactical** 7. p. 203-216.1995.

FINOCCHIARO, J. **Considerações sobre a gravidade do traumatismo craniano na infortunística**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. São Paulo, v: 6, p.6-12, Junio de 1978.

GARGALLO, I.S. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.

_____. **Estrategias de aprendizaje**. Estado de la cuestión: Propuestas para la intervención educativa. Revista Interuniversitaria, Teoría de la Educación, Granada, v: 7, p. 53-75. Enero – Diciembre de 1995.

GIOVANNINI, A. et. al. **Profesor en acción 3: Destrezas**. Madrid: Edelsa, 1996

GOMES, G. P. F. V. F. Características da interlândia oral de estudantes de letras/espanhol nos dois últimos semestres de estudo. In: **Congreso Brasileño De Hispanistas. 2**. San Pablo, 2002. Disponible en: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acceso en: 20 ago. 2018.

GONÇALVES, T. S.; PAVANI, C. C. **Dificultades fonéticas de los aprendices brasileños en el aprendizaje de español como lengua extranjera**. Buenos Aires: Suplemento SIGNOS ELE, septiembre de 2015. Disponible en: <<https://www.p3.usal.edu.ar>>. Acceso en: 17 may. 2018.

GONZÁLEZ, A. L. G. **La expresión oral, su objetivo e importancia**. Disponible en: <<http://www.eumed.net/librosgratis/2011.com.br>>. Acceso en: 20 jun. 2018.

HERRERA, A. M. F. **Estudo contrastivo da interlândia em corpus oral e escrito de aprendizes de ele**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: Una lengua viva**. Informe 2018, p. 5-14, 2018. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf>. Acceso en: 15 may. 2018.

LADO, R. **Linguistic Acros Cultures**. Ann Arbor: University of Michigan, 1957.

MANCHÓN, R.; ROSA, M. **Estudios de Interlengua**: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, Dialnet, Universidad de Murcia en España. p. 55-75. Jan/Dez. 1985.

MAYRINK. Trabajando la pronunciación en las clases de español con lengua extranjera. In: **Actas del VII Seminario de enseñanza del español a usohablantes**: dificultades y estrategias. São Paulo, 1999.

MOYSÉS, J.J. **Um estudo de interlândia**: análise de erros em espanhol cometidos por falantes do português brasileiro na graduação. 2014. 38f. Monografia (Graduação) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEMSER, W. “**Aproximative systems of foreign language learners.**” *IRAL*, IX (2): 115-123. 1991.

NETO, J. R. M. **Vogais espanholas: Interferências da língua portuguesa e dificuldades de pronúncia.** 2014. Disponível en: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_24_09_2014_14_47_54_idinscrito_703_f9b86316a14ee6432dc5093f72937128.pdf>. Acesso en: 23 jul. 2018.

NETO, J. R. M.; PALACIOS, N. I. **Interlândia**: un análisis de las interferencias sonoras en la enseñanza del español como lengua extranjera de estudiantes del curso de letras. *Revista Trama*, Cascavel, v. 13, n. 29-2017, p. 157 – 179, 2017.

OLIVÉ, D.P. **Los contenidos fonéticos-fonológicos.** IN: LOBATO, J. S.; GARGALLO, L. S. *Vademécum para formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005.

OLIVEIRA, A.S.; PEREIRA, G. C. Análisis de errores de interlândia oral de estudiantes de español como lengua extranjera. In: **Anais da III jornada em ensino, língua e literatura de espanhol, e I jornada de ensino, Língua, literatura de inglês.** 2012, Fortaleza. Disponível

en: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19597/1/2012_eve_gcpereira.pdf>. Acceso en: 16 ago. 2018.

PAVÓN, M. E. A. **Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua:** verbos que rigen preposición y/o ausencia de ELLA. 374f. 2008. Tese (Doctorado) – Departamento de Filologia Espanhola, Universidade Complutense de Madrid, Madrid 2008.

ROBIN, J. **La expression oral, su objetivo e importancia.** Disponible en: <www.eumewww.eumed.net/librosg01a/90/expression%20orawww0objetivo%20e%20importancia.htm>. Acceso en: 21 jun. 2018.

RUIZ, T. S. **El español como recurso económico. Panorama actual de la enseñanza de español como lengua extranjera.** 2012. Trabajo Final de Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del español como Lengua Extranjera, 44f. Universidad de Jaén En colaboración con la fundación Universitaria Iberoamericana 2012.

SANDES, E.I.A. **Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em lengua española.** 2010. 277f. Tese (Doctorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SAMPIERÍ, H.; COLLADO, F.; LUCIO, B. **Selección de la muestra.** En metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. 6 ed. 2014.

SELINKER, L. **Interlenguaje Internacional Review of applied linguistics.** v.10, 1972.

SELINKER, L. Y LAMENDELLA, J. T. (1978). **Two perspectives on fossilisation in interlanguage learning.** En Interlanguage Studies Bulletin, 3, pp. 143-191.

SCHUSTER, L. **Erros fonéticos persistentes na produção em espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do centro-oeste brasileiro.** 2009. 271f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SKINNER, B. F. **Behaviorism at fifty.** Em **B. F. Skinner (Org.), Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis.** New York: Appleton-Century-Crofts, p. 221-268, 1969.

SMARTTRAVEL. **Los idiomas más hablados en el mundo en 2019.** Disponible en: <https://www.smarttravel.news/2019/07/11/infografia-los-idiommas-mas-hablados-mundo-2019/>. Acceso 21 de agosto de 2019.

VÁZQUEZ, G. **¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado.** Madrid: Edelsa, 1999.

WARDAUGH, R. **“The contrastive Analysis Hypothesis”** TESOL. *Quartely*, 4: 123-130, 1970. Disponible en: < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038640.pdf>>. Acceso en: 20 May. 2019.

ANEXOS

ANEXO 1. TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TRAÇOS FONÉTICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA INTERLÍNGUA ORAL EM ALUNOS DE LETRAS ESPANHOL

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido(a) em ____/____/____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo "Título" TRAÇOS FONÉTICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA INTERLÍNGUA ORAL EM ALUNOS DE LETRAS ESPANHOL. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

O estudo se faz necessário para que se possam descobrir as possíveis causas da investigação denominada "Título" (TRAÇOS FONÉTICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA INTERLÍNGUA ORAL EM ALUNOS DE LETRAS ESPANHOL) com o objetivo de Analisar as principais interferências na pronúncia cometidas por graduandos do curso de Letras espanhol, decorrentes do português brasileiro, o qual tem como finalidade descobrir as possíveis interferências da língua materna na aprendizagem de L₂ (Língua Estrangeira), e identificar possíveis soluções que amenizem essas dificuldades para os futuros aprendizes, propondo alternativas para corrigir e evitar que estes problemas sejam recorrentes no aprendizado de uma segunda língua.

- I) Serão feitas coletas de informações no período de 01 de Junho á 01 de Julho, depois da aprovação e consentimento deste órgão.

- II) Autorizo as gravações orais apenas para finalidade desta pesquisa;
- III) Essa (s) coleta(s) serão feitas apenas para este estudo e em nada influenciará (influenciarão) na minha vida pessoal e profissional e acadêmica; não vai (vão) causar nenhum problema, ou seja, a pesquisa citada acima apresenta baixo risco para o participante por ser uma pesquisa utilizada apenas de cunho acadêmico, mantendo em sigilo suas informações pessoais;
- IV) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- V) A desistência não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico e psicológico. Não virá interferir no meu convívio dentro da Unidade acadêmica e social;
- VI) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- VII) Caso deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento;
- VIII) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 - 490, Campina Grande - PB, Tel: 2101 - 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2018.

Participante / Responsável: _____,

Testemunha 1: _____
Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto:

Responsável (nome, especialização)

Telefone para contato e endereço profissional: _____

ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA A LOS PARTICIPANTES

- Participante 1

Inicialmente yo quise éé... hacer ese curso porque había tenido un de preparación para vestibular ENEN y el español llamó mi atención entonces, busqué hacer una lengua extranjera que llamó mi atención y aquí estoy, no obstante, yo no tenía ninguna expectativa con relación al curso. Ahora sigo también sin ninguna expectativa para el futuro.

- Participante 2

Entonces, en verdad siempre me encantó la aa... lengua española éé... y después de algún tiempo de desde que salí de la enseñanza media éé... tuve ganas de hacer el curso de, de español como lengua extranjera y empecé a hacer. Con relación aaaa... perspectivas de trabajo éé... tuvimos un momento éé... muy complicado con el español siendo muy rechazado por nuestros gobernantes pero, éé... yo creo que é con el tiempo hehe... esto avanzando más y conquistando algunos puntos importantes que, he cambiado nuestra noción a cerca de del empleo, de las oportunidades de empleo, entonces... éé... yo creo que tengo, que tenemos más ahora ... ¿cómo puedo decir? Éé... oportunidades, es esto, yo creo que vamos a conseguir nuevamente éxito con el español y con esa ley promulgada.

- Participante 3

Bueno, en principio cuando empecé en la Universidad federal de Campina Grande yo no éé... tenía mucho conocimientos acerca de la lengua española ¿no? Éé... cuando ingresé en la Universidad yo pensaba que iba a aprender el idioma español desde el principio como aprendemos en cursos de lenguas, pero no fue así... éé... yo vi que tenía otras cosas involucradas como literatura, psicología, y cosas relacionadas a educación de manera general, éé... cosas de la lengua también, pero, mucho poco ¿no? Como éé... tenemos las primeras expectativas y ahora éé... creo que éé... yo tengo yo estoy muy feliz ¿no? De haber ingresado en el curso y espero que tengo muchas expectativas ééé... para el mercado de trabajo de también ééé... ir a dar clases en español, ahora yo tengo certeza tengo una más seguridad ¿no? de dar clases en español, yo me encanto con, con la cultura ¿no? Fue una puerta de entrada muy grande, muy feliz para mí, yo conocí mucho a cerca de una cultura que antes no conocía ¿no? Estaban me permitió también éé... abrir mis ojos para otras culturas ¿no? De conocer otras culturas no solamente la cultura brasileña o de lengua inglesa, como los brasileños están acostumbrados a conocer ¿no?

- Participante 4

Entonces, en el... cuando ingresé en la Universidad éé... no tenía experiencia alguna con el idioma español, no conocía pero, mi interés fue muy grande éé... en tener voluntad de aprender el idioma pero, no tuve la oportunidad de hacer ningún curso ni tampoco éé... de tener clases éé... en la escuela que yo estudié, entonces, mi opción en la universidad fue más por cuenta de eso, pero cuando ingresé... vi que no era, no era para, para aprender el idioma y sí se aprende como en dar clases ééé... de español, entonces es un “choque” éé... pero...

ééé... hoy comprendo, consigo ee hablar y no es la misma dificultad que yo tenía al inicio entoncis, éé... en esta parte yo me quedo un poco más tranquila y también en relación aaa... a ... expectativa que nosotros tenemos a hora porque el español está siendo implementado en las escuelas entoncis, creo que será algo bueno tanto para nosotros que estamos en formación y también para los alumnos que tendrán la oportunidad de conocer, de tener contacto con el profesor de lengua española, contacto con el idioma, así como alguno de nosotros no tenemos.

- Participante 5

Mias perspectivas en relación al curso éé... cuando impecei en el curso éé... foi con relación a una visión de cambio en la educación y chamou minha atención principalmente en la educación de lingua extranjera ééé... porque ingresei en un curso y ya tenía clases de lingua española éé... en... éé...busquei en el inicio sigui con dedicación y voluntad... teníamos una ley que garantizaba que el enseñanza de español tornase obligatoria en las escuelas y eso éé... para mí foi una, una de las alternativas para ingresar en el curso y quisi tener mayor contacto con el español, éé... y los cambios de las leyes en que foi promugada ééé... hizo con que mis pensamientos ééé también cambiase con relación a la graduación. Los proyectos del curso también cambiaran a lo largo del mismo... éé... yo creo el curso necesita de un cambio mayor en las asignaturas éé... en el proceso de enseñanza de la lingua y del formación del profesor, pero, acerca de seis meses nosotros éé... podemos tener un poco de fuelgo sendo por cuenta de que una nueva ley acá en el Estado de Paraíba fue promugada que la enseñanza de língua espanhola volvió a ser obligatoria en las escuelas Públicas, pero, como estamos en un año de cambio de gobierno es difícil, nosotros no sabemos que se esta ley vá aaaa... seguir o se va a cambiar novamente, entoncis, éé... nosotros ooo... éé... es difícil hoy en día tener una buena perspectiva en relación al español en cuanto profesor, tengo una buena éé... visión del curso pero, no una visión del futuro.

- Participante 6

Entoncis, cuando yo adentrado en el curso... yo tenía la voluntad de dar clases cuando terminara esta esta graduación, pero después en la mitad del curso por ejemplo cuando surgió esta cuestión de la ley que prohibía la... que cancelaba la enseñanza de español en los cursos de... en la enseñanza media por ejemplo, yo mi quedé un poco nerviosa y con medo de que no tenía que quizá no tuviera éé... empleo para mis más adelante pero después de la implementación del español en la enseñanza media en el currículo a partir del año siguiente, del próximo año entoncis, yo tuve más éé... como puedo decir... yo estuve más aliviada más tranquila con relación a eso porque es una garantía de que cuando yo termine el curso tenga empleo, tenga condiciones mejores de trabajos, de todo eso, y pueda seguir, conseguir né? Éé... seguir éé... haciendo una... seguir en la educación con el master, con el doctorado, con todo eso para mis quedar primoreándose cada vez más para lograr mis objetivos y... dar clases en español no solo en escuelas como también en Universidades, entonces, mis intención era esta.

- Participante 7

Bueno, inicialmente cuando yo empecé en el curso en verdad no era mi primera opción, mi primera opción era psicología entonces, después de la primera llamada cuando yo no logré en la vaga para psicología y logré para letras en lingua espanhola, é... cuando yo empecé en el curso éé... me gustó la lingua, me encantó, entonces, yo no busqué nuevamente psicología, yo dejé y no tuve más interés entonces, a partir del momento que yo empecé yo tuve más expectativas buenas cuanto al trabajo, cuanto de dedicación porque como yo siempre trabajé, entonces, para mí es más difícil, pero para mí nunca fue difícil yo siempre busqué llevar las dos cosas de forma, de forma buena y busqué dedicarme. Y mis expectativas futuras me gustaría hacer un curso de posgrado, seguir en una especialización y tengo mucho interés en participar de congresos sí posible principalmente siendo fuera de Brasil, pues tengo mucho interés en conocer la lengua de verdad y posiblemente trabajar futuramente creyendo siempre en el español.

ANEXO 3. AUTORIZACIÓN DEL COMITÉ DE ÉTICA

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRAÇOS FONÉTICOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO NA INTERLÍNGUA ORAL EM ALUNOS DE LETRAS ESPANHOL

Pesquisador: IDELSO ESPINOSA TASET

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 94464218.1.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.155.526

Apresentação do Projeto:

A pesquisa busca identificar, descrever e analisar as interferências provocadas pela língua materna na pronúncia da língua espanhola, por brasileiros estudantes da língua.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Analisar as principais interferências do português brasileiro na pronúncia de graduandos do curso de Letras Espanhol.

Específicos: Identificar, descrever e analisar as interferências provocadas pela língua materna na pronúncia dos sujeitos aprendizes do curso de Letras Espanhol, do 8º período da Universidade Federal de Campina Grande e propor as alternativas para corrigir as possíveis interferências.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nesta submissão, os pesquisadores afirmam que os "os riscos apresentados serão mínimos, pois serão apenas de constrangimento, os quais serão minimizados como o sigilo absoluto de todas as informações obtidas durante a coleta de dados. O público participante da pesquisa serão mantidos em anonimato".

Os benefícios serão para a própria aquisição de conhecimento e para criação de estratégias de ensino, na formação.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br



**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.155.526

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se propõe a estudar erros e interlíngua entre estudantes de espanhol.

Como há inúmeras outras pesquisas nesse sentido, sugeriu-se que os pesquisadores apresentassem novos aspectos de contribuição para esses estudos tão bem consolidados, mas, não houve acréscimo nesse sentido.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os pesquisadores apresentam os documentos

Recomendações:

Recomenda-se a atualização do cronograma.

Ratifica-se a recomendação da atualização da bibliografia, uma vez que as referências mais "atualizadas" têm mais de 10 anos. As referências variam de 1970 a 2005.

Ratifica-se ainda a necessidade de uma revisão da língua portuguesa, haja vista que ainda há palavras sem acentuação e a pontuação é problemática, dificultando a compreensão de alguns parágrafos.

Recomenda-se ainda que os pesquisadores verifiquem as normas para referenciação do trabalho (ABNT)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1147435.pdf	20/11/2018 16:51:19		Aceito
Outros	questionario_para_entrevista.pdf	20/11/2018 16:47:39	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	instrumentodecoleta.pdf	20/11/2018 16:35:16	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	20/11/2018 16:34:02	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.155.526

Cronograma	CONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.pdf	18/10/2018 10:38:53	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	declaracaodecoletanaoiniciada.pdf	18/10/2018 10:30:01	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.pdf	17/10/2018 17:46:47	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	Declaracao_de_anuensia_Setorial.pdf	24/07/2018 17:04:05	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf	18/07/2018 21:27:16	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Outros	termo_divulgacao_resultados.pdf	18/07/2018 21:25:55	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	26/06/2018 22:23:19	IDELSO ESPINOSA TASET	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 19 de Fevereiro de 2019

Assinado por:

Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

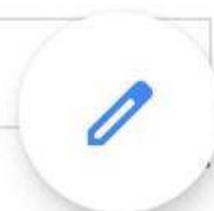
UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



ANEXO 4. TABLAS DE ANALISIS DE LOS ERRORES GRAMATCALES Y DE LÉXICO

ERRORES GRAMATCALES

Tabla 9. Uso de los verbos (omisión /incremento/ mala selección modo-temporal)

Pronunciación del alumno	Forma correcta
Había tenidoum curso de preparación	Había hecho curso de preparación
Yo me encanto con la cultura	Me encanta la cultura
Mis pensamientos también cambiase	Mis pensamientos también cambiaran
Cuando yo adentrado en el curso	Cuando yo inicié en el curso
Si esta ley va siguir	Si esta ley va aseguir
El espanhol chamou minha atención	El español llamo mi atención

Fuente: Elaborado por la autora (2019)

Tabla 10. Uso de las preposiciones (omisión/incremento/mala selección)

Pronunciación del alumno	Forma correcta
No sabemos que si esta ley	Nosotros no sabemos si esta ley
Nunca foi difícil	Nunca fue difícil
Y cuanto espectativas futuras	Y en cuanto aexpectativas futuras
Tengo una más seguridad	Tengo más seguridad

Fuente: Elaborado por la autora (2019)

ERRORES DE LÉXICO

Tabla 11. Uso de palabras en portugués

Pronunciación del alumno	Forma correcta
No entanto , yo no tenía enhuma espetativa	Sin embargo , yo no tenía ninguna expectativa
Desde que saide la enseñanza media	Desde que salí de la enseñanza media
con relación pespectivas de trabajo	Con relación aperspectivas de trabajo
Avanzando mais y conquistando algunos	avanzando más y conquistando algunos
Pero no foi así	Pero no fue así
De ter ingresado en el curso	De haber ingresado en el curso
Ir partir clases en español	Impartir clases en español
de partir clases en español	de impartir clases en español
Fue una porta de entrada	Fue una puerta de entrada
Eu conocí muito a cerca de una cultura	Yo conocí mucho acerca de una cultura

La universidad foimais por cuenta de eso	La universidad fué más por cuenta de eso
De tener contato	De tener contacto
Mias perspectivas	Mis perspectivas
Al impezar del curso foi	Al empezar el curso fué
Un cambio que tem en la educación	Un cambio que hubo en la educación
En inicio do proceso	En inicio del proceso
Un poco de fuelgo	Un poco de descanso
La língua española	La lengua española
Si esta ley va siquir	Si esta ley va a seguir
Se va a cambiar novamente	Se va a cambiar nuevamente
No tengo una buena pespectiva	No tengo una buena perspectiva
Tengo una boa	Tengo una buena
Un poco nerviosa y com medo	Un poco nerviosa y con miedo
Más avontade con relación	Más a gusto con relación
Pueda siquir, conseguirné?	Pueda seguir, conseguir ¿no?
La educación con mestrado	La educación con la maestría
Para me-quedar aprimorandose	Para ir mejorando
Letras emlíngua española	Letras en lengua española
Cuando yo comecei in curso	Cuando yo comencé en el curso
Me gustó la língua	Me gusto la lengua
Yo no busquei mas psicología	Yo no busque más psicología
Yodejeí no tuvemais interesse	Yo olvidé no tuve más interés
Para mí es mais difícil	Para mí es más difícil
Yo sempre intente	Yo siempre intente
Tengo mucho interesse	Tengo mucho interés
Posiblemente trabajar futuramente.	Posiblemente trabajar en el futuro

Fuente: Elaborado por la autora (2019)