



UNIVERSIDAD FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EN LETRAS: LENGUA ESPAÑOLA

FRANCIELLEN DURACK

**ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA ORAL Y ESCRITA DE UN APRENDIZ DE ELE DE LA ENSEÑANZA
MEDIA EN UNA ESCUELA PRIVADA BRASILEÑA**

CAMPINA GRANDE, PB

2024

FRANCIELLEN DURACK

**ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA ORAL Y ESCRITA DE UN APRENDIZ DE ELE DE LA ENSEÑANZA
MEDIA EN UNA ESCUELA PRIVADA BRASILEÑA**

**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

2024

Dedico este trabajo primeramente a Dios que me ha regalado con esta oportunidad y que me ha ayudado a superar todos los desafíos, a mi familia y amigos. A mi orientador Profesor Dr. Idelso Taset Espinosa que me apoyo en este proceso. A UFCG y todo cuerpo docente que estuvo presente y disponible acogéndome en esta jornada a lo largo de los años.

AGRADECIMIENTOS

A mi Dios que jamás me ha dejado sola, él que me ha regalado coraje para hacer lo necesario para lograr iniciar y concluir esta etapa de mi vida.

Agradezco mi esposo Mário Henrique que siempre buscó darme lo que era preciso para que yo pudiera estudiar, a mis hijos Murilo y Micael que fueron el motor propulsor, lo que me hizo querer aún más cerrar esta fase.

Gracias a mi madre Cássia Ávani que a pesar de no haber concluido la enseñanza fundamental y mismo siendo madre soltera hizo todo lo posible para garantizar que yo tuviese una mejor oportunidad en la vida, a mi hermano Fagner Tayan que siempre me incentivó y a mi abuela Maria Alcina que me ha demostrado con su vida la fuerza que posee la mujer.

A mis amigos que de alguna forma contribuyeron en mi formación, en especial a mis amigos de curso, que estuvieron conmigo en esta jornada Vanessa Angelino y Breno Monrá, un fuerte abrazo.

Soy grata a mis profesores, por ayudarme en mi trayectoria académica y por su dedicación y enseñamientos que siempre me acompañaran, en especial a profesora Aline Farias que desde el inicio de esta jornada me ha demostrado el significado de amistad y respeto.

Riendo gracias a mi orientador Profesor Dr. Idelso Taset que demostró paciencia, además de siempre estar disponible para orientarme y por creerme, mismo cuando pensé que no lograría, gracias por ayudarme en la realización de este sueño.

A UFCEG y demás instituciones de enseñanza que me proporcionaron lo necesario para que pudiera obtener la graduación y a todos los docentes, coordinadores y administración que proporcionaron las condiciones esenciales para la realización del trabajo.

RESUMEN

Esta investigación tenía el objetivo de identificar, analizar y describir la transferencia negativa en interlengua oral y escrita de un aprendiz, de la enseñanza media de ELE de una escuela privada brasileña, ubicada en Campina Grande- PB. La fundamentación teórica del estudio está integrada por los conceptos de Interlengua (Corder, 1991), Nemser (1971/1991) y Selinker (1972), y un estado de la cuestión con reseña de los trabajos publicados en Brasil sobre el tema. En función del referido objetivo, se diseñó un estudio cualitativo. Los datos se recogieron de una producción oral que se grabó en audio y se transcribió, además de un texto escrito producido por el sujeto participante. Los resultados mostraron que la aprendiz posee más dificultad al comunicarse oralmente, y que los errores que más se repiten en la producción escrita, son los lexicales y gramaticales mientras que, en la producción oral, son los fonéticos- fonológicos y los lexicales. Los resultados nos llevaron a reflexionar que a pesar del avance de los estudios y el mejoramiento de las metodologías aplicadas en el ámbito de enseñanza/ aprendizaje de ELE, todavía hay necesidad de que se pongan al servicio del aprendiz de ELE herramientas/ insumos para que tenga mejor acceso a los elementos de la lengua, tanto los lexicales y gramaticales como los pragmáticos, morfosintácticos y fonéticos- fonológicos. Así podrá acceder a un nivel mayor en la lengua, pasando del conocimiento hacia la adquisición de la lengua, de hecho.

PALABRAS-CLAVE: Análisis de errores; Interlengua; Producción escrita; Producción Oral.

RESUMO

Esta investigação tinha o objetivo de identificar, analisar e descrever a transferência negativa na interlíngua oral e escrita de um aprendiz, do ensino médio, de ELE de uma escola privada brasileira, situada em Campina Grande- Pb. A fundamentação teórica do estudo está integrada pelos conceitos de interlíngua (Corder, 1991), Nemser (1971/1991) y Selinker (1972), e um estado da questão com resenha dos trabalhos publicados no Brasil sobre o tema. Em função do referido objetivo, desenhou-se um estudo qualitativo. Os dados recolheram-se de uma

produção oral que se gravou em áudio e se transcreveu, além de um texto escrito produzido pelo sujeito participante. Os resultados mostraram que a aprendiz possui mais dificuldade ao comunicar-se oralmente, e que os erros que mais se repetem na produção escrita, são os lexicais e gramaticais, enquanto que, na produção oral, são os fonéticos-fonológicos e os lexicais. Os resultados nos levaram a refletir que apesar do avanço dos estudos e o melhoramento das metodologias aplicadas no âmbito de ensino/ aprendizagem de ELE, ainda há necessidade de que se ponham a serviço do aprendiz de ELE ferramentas/ insumos para que tenha melhor acesso aos elementos da língua, tanto os lexicais e gramaticais, como os pragmáticos, morfossintáticos e fonéticos- fonológicos. Assim poderá alcançar um nível maior na língua, passando do conhecimento até a aquisição da língua, de fato.

PALAVRAS- CHAVE: Análise de erros; Interlíngua; Produção escrita; Produção oral.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Errores de la producción oral

Tabla 2. Frecuencia de errores por categoría

Tabla 3. Errores de la producción escrita

Tabla 4. Frecuencia de errores por categoría

Tabla 5. Producción oral y escrita

Tabla 6. Análisis de elementos de la interlengua

LISTA DE SIGLAS

AC- Análisis contrastivo

AE- Análisis de errores

CO – Comprensión Oral

ELE – Español como Lengua Extranjera

LC- Lingüística Contrastiva

LE- Lengua Extranjera

LM- Lengua Materna

L1- Lengua primera

L2- Lengua segunda

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN	11
2 MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 Interlengua	12
2.2 Análisis Contrastivo	13
2.3 Análisis de Errores	15
2.4 La oralidad y Escritura en L2/L2.....	15
2.5 Revisión de la literatura.....	17
3 METODOLOGÍA	18
4 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	20
CONSIDERACIONES FINALES.....	32
REFERENCIAS.....	33
ANEXOS	35

1 INTRODUCCIÓN

Diversos investigadores del área de enseñanza/aprendizaje de LE, entendiendo la importancia de la interlengua, se dedicaron a estudiarla, con la finalidad de describir lo que es y cómo se desarrolla. Muchos de los estudiosos señalaron que la principal fuente de interferencia o influencia en el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, es la lengua materna. Varias corrientes de la lingüística aplicada se ocuparon de hablar de este proceso, incluso algunos teóricos indicaban que el error era un factor de transferencia negativa de la LM hacia la LE. En contraposición Corder (1991) además de describir la interlengua como una lengua sistémica, regular y variable creada por el aprendiz, de aspecto de construcción individual, defendió que no todos los errores provenían de la LM, además de añadir que los errores no eran señal de transferencia negativa.

Así como Corder (1991), aquí ya citado, Nemser (1971/1991, p. 52) describió la interlengua como un sistema lingüístico que va a variar de acuerdo con el nivel de dominio y conocimiento que tiene el aprendiz de la lengua, además de la exposición a elementos de la lengua(...). Por su parte Selinker (1972, p. 52), dijo que la interlengua es un sistema lingüístico, pero la describe como sistema individual del aprendiz de una L2 o LE.

En el siglo XX, surge el de análisis contrastivo (Fries, 1945; Lado, 1957) que es una corriente de la lingüística aplicada. Estos estudios defenderán al principio este concepto, que trata de comprender el funcionamiento de las lenguas. Wardhough (1970), criticó el AC en su versión fuerte, es decir, la que pretendía predecir y evitar los errores, pero defendía la débil, pues la descripción de las lenguas en contacto permite el diseño de materiales didácticos y de tratamientos más adecuados.

Consideramos como objetivo de esta investigación identificar, analizar y describir las transferencias negativas en la expresión oral y escrita en la interlengua del aprendiz de ELE. En función de este objetivo general, se aplicó la metodología de análisis de errores defendida por Corder (1971).

Este informe de investigación está integrado por cuatro capítulos. El primero está dedicado a la introducción en la cual se problematiza el tema de la investigación, en seguida se describe el marco teórico con la visión general de los conceptos sobre la interlengua, análisis contrastivo, análisis de errores, oralidad y escritura, además de reseñar los estudios empíricos encontrados sobre el tema. El tercer capítulo aborda la metodología en que se describen las herramientas utilizadas para analizar la producción oral y escrita de la estudiante y las características del corpus. El cuarto capítulo está dedicado a la presentación y al análisis de los datos en la producción oral y escrita de la aprendiz, y finalmente se presentan las consideraciones finales.

2 MARCO TEÓRICO

Esta investigación se basa en los conceptos de interlengua (CORDER, 1971; NEMSER, 1971/91; SELINKER, 1972), análisis contrastivo (ANDRADE 2011; DURÃO 2004, 2005; FREIS 1945, LADO 1957; WARDHOUGH, 1970), análisis de errores (CORDER, 1967; GARGALLO, 2004). Además, se abordan las nociones de expresión escrita (CASSANY, 2005) y oral ((MACDONOUGH Y SHAW (1993), WIJGH 1996).

Corder, (1971) considera la interlengua como un tipo de dialecto idiosincrásico, que comparte con otros dialectos caracterizados como idiosincrásicos (el lenguaje poético, el habla de los afásicos, el lenguaje del niño que aprende su L1) el rasgo común de que todos presentan desviaciones. Más adelante, el autor (CORDER, 1971a/1991, p. 67) describe la interlengua como la lengua que utiliza el hablante no nativo (HNN) que no pertenece a ninguna comunidad lingüística. Mas tarde, este autor (CORDER, 1991, p. 64) amplía su visión sobre lo que considera interlengua y la identifica como:

La lengua del alumno, o quizá de un cierto grupo de alumnos, es una clase especial de dialecto. Esta definición se apoya en las dos consideraciones siguientes: en primer lugar, el habla espontánea utilizada por los alumnos para comunicarse tiene auténtico sentido en cuanto que es sistemática, regular y, en consecuencia, se la puede describir, en principio, mediante un sistema de reglas, es decir, tiene una gramática. (...) En segundo lugar, puesto que cierto número de oraciones de esa lengua son isomorfas con algunas de las oraciones de la lengua objeto y tienen la misma interpretación, al menos algunas de las reglas necesarias para dar cuenta de la lengua del alumno serán las mismas que las que explican la lengua objeto.

Lo anterior lleva a entender que, para ese estudioso, la interlengua es una lengua sistémica, regular y variable creada por el aprendiz en la medida en que va avanzando el proceso de aprendizaje-adquisición. Luego, es un sistema que se va transformando y que no se puede ver como una mezcla de las dos lenguas en contacto, es decir, la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2), sino como una construcción individual. De ahí la relevancia de su estudio como base para el trabajo del profesor.

Por su parte, Nemser (1971/1991, p. 52) define interlengua como: el sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la LE/L2. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de esa lengua y en función de la experiencia de aprendizaje, que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la LE/L2 que se quiere aprender, la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.

El término “interlengua” fue establecido por Selinker (1972) para quien se trata del sistema lingüístico individual de un aprendiz de una L2 o LE en los diferentes estadios por los que pasa el aprendizaje. (SELINKER, 1972, p.1-4).

Es un sistema lingüístico transitorio y cambiante creado por el aprendiz con los datos de la lengua meta que está aprendiendo bajo la influencia de su propia lengua materna y de las estrategias de aprendizaje y comunicación que utiliza.

2.2. Análisis contrastivo

El Análisis Contrastivo (AC) es otro de los conceptos que orientan esta investigación. Se trata de una corriente de la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 40 y 70 del siglo. Con la finalidad de comprender como se daba el funcionamiento de las lenguas. Tuvo como sus primeros propulsores a Fries (1945) y a Lado (1957), ambos provenientes de base científica de la Lingüística Contrastiva estructuralista y de la teoría psicológica del conductismo o behaviorismo. El AC señalaba que era posible pronosticar y, consecuentemente, evitar todos los errores de los aprendientes de una L2 [...] identificando las diferencias entre ese sistema y el del aprendiz, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua” (DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE DEL CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 1997-2000).

Wardhough (1970), presentó un abordaje distinto del análisis contrastivo al señalar la necesidad de dividirlo en dos, lo que él nombró de análisis contrastivo fuerte y débil: la versión fuerte intentaba predecir las posibles dificultades que los aprendices de una L2 enfrentan y evitar los errores. Ya la débil, que es la propuesta de reformulación de Wardhough, no considera relevante ni posible la predicción del error, sino que observa el contraste, la interacción entre las lenguas, sus variados aspectos, incluso evalúan la dificultad que cada sistema lingüístico ofrece, al punto de influenciar en los errores cometidos por los aprendices de la LE y L2.

Wardhougr (1970) criticó esta primera vertiente del análisis contrastivo por no ser factible, pues:

- El análisis contrastivo no logra evitar el error, aunque el profesor tenga cuidado al elegir los materiales didácticos, las técnicas de didácticas y la presentación gradual de las estructuras lingüísticas.
- Al revés de lo que se pensaba, la mayoría de los errores cometidos por aprendices de una L2 no tienen como fuente la LM sino a otros factores de la L2.
- Se basaba no en producciones de aprendices reales, sino en especulaciones teóricaspoco concretas.

Durão (2004, p. 11) describe el Análisis Contrastivo (AC) como: el área en la que se centrala observación de sistemas lingüísticos propios de aprendices de lenguas extranjeras (y adicionales) frente a su propia lengua materna, así como de diferentes variantes de misma lengua. Durão y Conato (2005, p. 8- 9), hablan que la Lingüística Contrastiva (LC) como “[...] una teoría lingüística que enfrenta una lengua a otra, buscando identificar las similitudes y las diferencias entre ellas”.

En esta pesquisa entendemos el AC como un conjunto teórico y metodológico que busca analizar, comparar y describir las lenguas en contacto, con la intención de comprender la manera como una lengua influye en la otra, a partir de ahí traer herramientas didácticas que ayuden al aprendiz en su objetivo de lograr comunicarse de forma efectiva en ELE.

2.3. Análisis de errores

Por su parte, el análisis de errores (AE) es un método de estudio de la interlengua del hablante no nativo de español, que surgió en los años 70.

El AE tuvo como iniciador a Corder (1967), que formuló fuertes críticas al AC, por no estar de acuerdo en que los errores era algo negativo, sino, un indicador de aprendizaje. Además de eso, no creía que todos los errores provenían de la interferencia de la LM en la L2. También señaló la importancia de cambio de mirada hacia los errores, “[...] los trabajos más conocidos sobre la enseñanza de lenguas modernas [...] tratan de forma superficial el tema de los errores y su corrección. Parece como si éstos fueran de escasa importancia, productos secundarios, molestos, perturbadores [...] (Corder, 1967, p. 36)”.

De acuerdo con Gargallo (2004), el AE busca identificar, describir y explicar los rasgos de la producción oral y/o escrita del aprendiz que no están dentro de la norma culta de la lengua meta y que pueden obstaculizar la comunicación adecuada en determinados contextos comunicativos. Esa autora observa que “[...] las conclusiones derivadas del análisis podrán y deberán servir para proponer procedimientos didácticos que permitan reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de formas no deseadas en la interlengua”. (Gargallo 2004, p. 396).

El AE es un conjunto teórico y metodológico que considera el error como un fenómeno natural en el proceso de aprendizaje y establece parámetros para su análisis en busca de posibles causas y, de esa forma, crear unas bases para la didáctica de lenguas no nativas.

2.4 La oralidad y escritura en L2/L

Se sabe que la oralidad es anterior a la escritura. Según Gelb (1987), el primer sistema de escritura de uso general fue desarrollado por los sumerios hace 5000 años. La lengua oral es una forma de comunicación distinta de la escritura, de diferente origen y naturaleza, con distintas funciones y dimensiones sociales. Sobre esa precedencia de la oralidad, Mosterín (2002, p. 29- 30) recuerda que:

Muchas lenguas no se escriben, aunque todas ellas se hablen desde hace millones de años y, durante ese tiempo han servido para transmitir la memoria de los pueblos, sobrecargando la memoria humana con cantidades ingentes de datos que pasan de padres a hijos, generación tras generación. Es por esto que, en las civilizaciones más adelantadas, hace miles de años se inventó la escritura como medio para conservar la memoria histórica de los pueblos.

La comunicación es intrínseca al ser humano, proviene de la necesidad de compartir ideas, costumbres, valores, etc. La expresión oral además de su valor y esencia social, es una destreza: es la capacidad de transmitir un mensaje, habilidad de comunicarse. En la enseñanza de lenguas extranjeras, es muy importante que el aprendiz logre adquirir la capacidad de expresarse oralmente.

Canale y Swain (1980) concluyen que en la expresión oral debe haber tres componentes: la competencia gramatical, sociolingüística, y estratégica. En su contribución Macdonough y Shaw (1993) defendieron que es necesario en la enseñanza LE desarrollar el hablar, pues por medio de eso se puede expresar opiniones, ideas; expresar el deseo de hacer algo o expresar una intención; resolver problemas o negociar; establecer o mantener relaciones sociales/personales.

En esta investigación la oralidad se entiende como una habilidad usada por el sujeto de manera espontánea para transmitir un mensaje, compartir ideas, de enseñar la mirada que posee del mundo, de conocer y hacerse conocido.

En cuanto a la escritura, hay que recordar que se trata de una invención humana, de una técnica, una herramienta que revolucionó la historia de la sociedad, que el ser humano utiliza en su beneficio con los más distintos propósitos. Cassany (2005, p. 7) observa que es un proceso más complejo que el de la expresión oral. Cassany (1997) considera la expresión escrita como un conjunto de conocimientos abstractos de la lengua escrita (la gramática, la adecuación, coherencia, cohesión). Ese mismo autor compara el código escrito y el oral resaltando que el primero no es un simple sistema de transcripción, sino que se constituye un completo sistema de comunicación (Cassany 1991, 1999).

La expresión escrita ha pasado por muchos cambios hasta llegar a lo que tenemos acceso hoy en día. Fue adaptándose a las necesidades de comunicación humana y evolucionando. Cada modelo teórico/ práctico trajo su contribución a la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. El enfoque tradicional-gramatical se centraba en la asimilación de la gramática (normas ortográficas, reglas, normas morfosintácticas...,) mientras el método audio-lingual tenía su foco en actividades orales en detrimento de la expresión escrita. En los años 70 surge el enfoque

comunicativo que cambia el concepto que había en el panorama de enseñanza de lenguas extranjeras, pues pasa a valorar la escritura en el proceso de enseñanza de lenguas. Tal enfoque trae como diferencial el uso de actividades que explotan la creatividad, además de hacer uso de materiales que se apoyan en prácticas reales de la comunicación, entre otros.

2.5 Revisión de la literatura

La revisión de la literatura acerca de este tema de investigación muestra una gran cantidad de trabajos empíricos acerca de los errores cometidos por aprendices de la L2/LE (MESQUITA 2017; MOYSÉS, 2014; SANTOS. S, 2015... entre otros), algunos más centrados en la escritura (CASSANY, 2005) o en la oralidad MACDONOUGH Y SHAW (1993), WIJGH 1996), pero son pocos los que tratan de las dos destrezas en las producciones de aprendientes de ELE (Vásquez Gomes (2002); Baptista, (2002); Ferreira, (2012); Santos Xavier, Castro Melendez, Nascimento (2012)). La mayoría aborda el tema de la interlengua en conjunto con el análisis contrastivo (FRIES 1945 y LADO 1957) y Wardhougr 1970, señalando las interferencias y las transferencias que la lengua materna, y otros elementos, ocasionan en el proceso de aprendizaje.

Los trabajos de Vásquez Gomes (2002); Perreira Germana y Oliveira André (2012), y Mesquita, (2017), se propusieron a analizar la producción oral de profesores en formación. Algunos de los teóricos utilizados como fuentes de sus pesquisas están Selinker (1972), Gargallo (2004) y Fernández (1977, 2007). Para la recogida de datos Mesquita (2017) y Vásquez Gomes (2002) hicieron grabaciones de audio, mientras Ferreira (2012) recurrió a entrevistas. Al final de las pesquisas, Mesquita (2017) y Vásquez Gomes (2002) constataron algo semejante: que, a pesar de estar en un nivel más avanzado del curso de licenciatura de ELE, los profesores en formación todavía no poseían seguridad en materia de expresión oral. Vásquez Gomes (2002) concluyó que los aprendices tenían inseguridad a la hora de comunicarse oralmente mientras Ferreira (2012), demasiada transferencia negativa para aprendices que están en el intermedio, puesto que presentaron errores primarios, a pesar del conocimiento que poseen de la lengua española.

Las pesquisas realizadas por Baptista, (2002); Santos Xavier, Castro Melendez, Nascimento (2012) y Santos. S (2015) tenían como objetivo el análisis y la clasificación de errores cometidos por estudiantes de ELE en sus producciones escritas además de discutir sobre la fuente de tales errores. En cada trabajo se pudo notar la elección de distintos teóricos, utilizados como bases conceptuales. Santos. S (2015) eligió a Gargallo (2004) y Graciela Vázquez (1999), mientras Baptista (2002) prefirió basar su trabajo en los estudios de Santos Gargallo (1993), Sonsoles Fernández (1999) y Durão (1999). Por su parte, Santos Xavier, Castro Melendez, Nascimento (2012), usaron como base de su estudio al teórico Selinker (1972). Como herramienta de estudio en cada investigación adoptaron sistemas diferentes: Santos. S (2015) se valió del programa de Español QECRL (Cuadro Europeo Común de Referencia para las Lenguas). Baptista

(2002) prefirió elegir muestras de las producciones orales, para el análisis. Por su vez Santos Xavier, Castro Melendez, Nascimento (2012), utilizaron blogs creados en clase por un grupo homogéneo de siete alumnos, de 20 a 45 años. En la pesquisa de Santos S (2015) se constató que los aprendices recurren a la lengua materna y hacen traducción de frases completas de esa lengua para la lengua extranjera, lo que facilita la aparición de los errores, principalmente porque se trata de lenguas hermanas. En el estudio de Santos Xavier, Castro Melendez, Nascimento (2012) también se concluyó que los errores se debían a transferencias oriundas de la lengua materna y también, por creer que aprender español es fácil, debido a las similitudes con el portugués. Diferente de la investigación de Santos Xavier, Castro Melendez Nascimento (2012), el estudio de Baptista (2002) observó que en general, los errores más frecuentes tienen que ver con la ortografía y la acentuación.

La investigación de Moysés (2014) aborda las transferencias negativas no solo en la expresión oral, sino también, en la escrita. Tenía por objetivo explicar los mecanismos involucrados en el proceso de aprendizaje del no nativo. Para tanto pretendía presentar, describir, cuantificar y analizar los errores cometidos en el proceso en un ambiente educativo de instrucción formal. Algunos estudios en los cuales se basó fueron los de Krashen (1977 apud Yokota, 2005, p. 16-17; 1977 apud Gargallo, p. 1999: 19-20). Los resultados mostraron que la mayor cantidad de errores se dio en el uso de la gramática, seguido de las categorías gráficas y lexicales. Además de eso se constató que los estudiantes todavía utilizan las estructuras sintácticas, expresiones y reglas del portugués para comunicarse en español.

Como se pudo observar en este breve estado de la cuestión, son pocas las investigaciones que se ocupan de los errores cometidos tanto de la expresión oral como, de la expresión escrita. La mayoría de estos estudios eligió solo una de las destrezas para analizar la interlengua. Pero esta investigación pretende abordar las transferencias negativas en la expresión oral y escrita en la interlengua del aprendiente de ELE al mismo tiempo y no aislando una de la otra. Afín de poder observar cómo se da el proceso de aprendizaje y de cómo la oralidad puede interferir o coincidir con la escritura en este proceso.

3 METODOLOGÍA

En función de los objetivos de esta investigación, que eran identificar, analizar y describir las transferencias negativas en la expresión oral y escrita en la interlengua del aprendiente de ELE, se elaboró el diseño de un estudio cualitativo, con el fin de analizar la producción oral y escrita de un estudiante de ELE de la enseñanza media de una escuela privada brasileña. La selección de las producciones orales y escritas se justifica por que proporciona los datos

necesarios para responder la pregunta de investigación. Por otro lado, los estudiantes de la enseñanza media constituyen los protagonistas naturales de la actuación de los profesores formados por las universidades. De ahí la importancia de estudiar su interlengua con vistas a la formulación de propuestas didácticas que mejoren esa actuación. El sujeto participante de esta pesquisa tiene de 17 años de edad y pertenece a la clase social media. Su conocimiento de la lengua lo sitúa en el nivel B1, según el Marco Común de Referencia Europeo (2001).

El contexto: es una escuela de gran porte, con _ estudiantes matriculados, se ubica en Campina Grande- PB. Las tareas de producción oral y escrita propuestas a la estudiante consistió en la descripción de su rutina durante el período de la pandemia la producción oral se gravó en audio y luego se transcribió.

La metodología seguida para el análisis de las producciones oral y escrita del sujeto participante fue la orientada por Corder (1971) y Gargallo (2004) que se reproducen a continuación:

Corder (1974, p. 128) sugiere analizar los errores en tres etapas:

1. Reconocimiento: tiene que ver con la correcta interpretación de las intenciones delaprendiente de la lengua extranjera.
2. Descripción: es el proceso en el cual se compara la frase errónea con la reconstruida.
3. Explicación: en esta etapa se involucra el campo de la psicología, pues es esencialpara determinar, cómo y por qué se producen los errores.

Por su parte, Gargallo (2004) amplia la discusión añadiendo una nueva versión para la debida investigación lingüística en el área, basada en los conceptos de Corder (1974) y en la cual señala ser necesario seguir una serie de etapas:

- A) Compilación del corpus de los datos,
- B) Identificación de los errores,
- C) Descripción de los errores,
- D) Clasificación de acuerdo con una taxonomía,
- E) Explicación de los errores,
- F) Evaluación de los errores,
- G) Discusión de los resultados,
- H) Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.(Gargallo, 2004, p. 400)

Hasta aquí los aspectos metodológicos de este estudio que se resumen a lo siguiente: un

corpus integrado por la producción oral y escrita de un estudiante de la enseñanza media, analizado siguiendo los aportes.

4 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En esta investigación nos propusimos identificar, describir y analizar los posibles errores presentes en la producción oral y escrita (interlengua) del sujeto participante, utilizando como base la metodología propuesta Corder (1971) y Gargallo (2004) En este capítulo analizaremos los errores más recurrentes y estableceremos un contraste entre aquellos que fueron detectados en la producción oral y los de la escritura.

Los errores identificados en la producción oral se agrupan en (a) fonético-fonológicos, (b) lexicales, y (c) gramaticales. Es lo que se muestra en la tabla 1. Los que surgieron en la escritura están organizados en las categorías (a) gramatical, (b) lexical y (c) pragmática. Estos se resumen en la tabla 3.

Como ya dijimos en el capítulo dedicado a la metodología, la producción oral de la aprendiente se grabó en audio y, luego, se transcribió (ver anexo A) para proceder al análisis que presentamos a continuación a partir de la tabla 1, en la que se resumen las idiosincrasias identificadas.

La tabla 1 consta de tres columnas. La primera a la izquierda identifica los errores, la del medio los describe y la tercera presenta sus posibles causas.

TABLA 1. ERRORES DE PRODUCCIÓN ORAL

ERRORES IDENTIFICADOS	DESCRIPCIÓN DE LOS ERRORES	CAUSA PROBABLE
1. tener el estudio	Lexical Uso de expresión inexistente en español	Indeterminado Forma correcta: Hacer el estudio
2. tomar mi café	Lexical Uso de expresión inexistente en español	Transferencia lingüística Forma correcta: Desayunar

3. [kwáandu] ‘cuando’	Fonético- Fonológico Pronuncia el fonema /u/ (terminación de la palabra)en lugar de /o/cerrado	Transferencia Lingüística, pues en portugués este fonema puede pronunciarse como /o/ o como /u/. Forma correcta: [kwándo]‘cuando’
4. [kláxes] en lugar de [kláses] ‘clases’	Fonético- Fonológico Velarización: cambio del fonema /s/ por /x/	El posible origen: estrategia de comunicación inadecuada
5. asistir a clases	Lexical Uso de expresión inexistente en español	Transferencia lingüística Forma correcta: ver las clases
6. [axeglaré] por [areglaré]a la casa	Fonético- Fonológico Velarización: Cambio del fonema / r̄ / por /x/	Transferencia lingüística
7. arreglaré a la casa	Gramatical Colocación de la preposición ‘a’ después de un verbo transitivo en el que el CD es un ente no humano	Hipergeneralización deregla Forma correcta Arreglar la casa
8. [des pu és] ‘Después’	Fonético- Fonológico No realización del fonema /s/	Transferencia lingüística
9. [axúdo] ‘ayudo’	Fonético- Fonológico Velarización: uso de /x/ por /dʒ/	Hipergeneralización de reglas Forma correcta: [adʒúdo] ‘ayudo’
10. tarefas	Lexical Uso de vocablo inexistente en español	Transferencia lingüística Forma correcta: tarea
11. [mjéxkoles] ‘miércoles’	Fonético- Fonológico Velarización: uso de /x/ por /r̄/	Transferencia lingüística Forma correcta: [mjéRkoles] ‘miércoles’
12. [xá] ‘ya’	Fonético- Fonológico Velarización: uso de /x/ en lugar de /dʒ/	Transferencias lingüísticas Forma correcta: [dʒá] ‘ya’
13. As vezes	Lexical Uso de expresión inexistente en español	Transferencia lingüística Forma correcta: a veces
14. “no caso”	Lexical Uso de expresión inexistente en español	Transferencia lingüística Forma correcta: en el caso

15. [endʒerál] ‘en geral’	Fonético- Fonológico Pronunciación de palabraportuguesa y Lexical Uso de expresión inexistente enespañol	Transferencia lingüística Forma correcta: [enxenerál] ‘en general’
16. voy a preparar para la cama	Lexical Uso de expresión inexistente enespañol	Transferencia Lingüística Forma correcta: voy a prepararme para dormir
17. [telebisjón] ‘Televisión’	Fonético- Fonológico Sonorización del fonema /s/ queen español siempre es sordo	Transferencia lingüística
18. [áxo]	Fonético- fonológico Pronunciación de palabra portugues a	Transferencia lingüística Probablemente intentó españolizar el verbo ‘achar’ ‘acho’. Forma correcta: Creo
19.[isto]	Fonético- Fonológico Pronunciación de palabraportuguesa	Transferencia lingüística Forma correcta: [esto] ‘esto’
20. [iglésa] iglesia	Fonético- Fonológico Pronunciación de palabraportuguesa	Transferencia lingüística Forma correcta: [iglésja] ‘iglesia’
21. a la que asisto	Gramatical Uso inadecuado de verbo	Transferencia lingüística Forma correcta a la que voy
22. ha	Gramatical Uso inadecuado de verbo	Transferencia lingüística Forma correcta hay
23. [dʒóbens) ‘jovens’	Fonético- Fonológico Pronunciación de palabra portuguesa	Transferencia lingüística Forma correcta: [xóbenes] ‘jóvenes’
24. [pandemia] en lugar de [pandémja]	Fonético-Fonológico Dislocamiento de la tonicidad	Transferencia lingüística Forma correcta: [pandémja] ‘pandemia’
25. juals, J.A	Lexical	Anglicismo
26. [xé] ‘he’	Fonético- Fonológico Velarización: Atribuir sonido del fonema /x/a la h española, que es muda.	Indeterminado

27. [difiçju] ‘difícil’	Fonético- Fonológico cambio del fonema líquido lateral /l/por /u/ al final de palabra	Transferencia lingüística Forma correcta: [difíçil] ‘difícil’
28.[difikuldádes] ‘dificultades’	Fonético- Fonológico Pronunciación de palabra portuguesa	Transferencia lingüística Forma correcta: [difikultádes] ‘dificultades’
29. [espiritwáu] ‘espiritual’	Fonético- Fonológico cambio del fonema líquido lateral /l/por /u/ al final de palabra	Transferencia lingüística Forma correcta: [espiriwál] ‘espiritual’
30.[díso] ‘Diso’	Fonético- Fonológico uso de contracción portuguesa resultante de la preposición de + iso, en lugar de la combinación española ‘de eso’	Transferencia lingüística Forma correcta: [[déso] ‘de eso’

Fuente: La autora

Los datos descritos en la tabla 1 se cuantifican en la tabla 2 en la que se presentan los errores, más recurrentes en la producción oral del sujeto participante, además de la cantidad total de los errores y el porcentaje.

Tabla 2. FRECUENCIA DE ERRORES POR CATEGORÍAS

ERRORES MÁS RECURENTES	TOTAL	PORCENTAJE
Fonético- Fonológico	19 ⁱ	61,29%
Lexical	9	29,03%
Gramatical	3	9,68%
	31	

Elaborada por la autora

Como se puede ver en la tabla 2, los errores más frecuentes en la interlengua oral que analizamos fueron los fonético-fonológicos con un 61.29%, seguido de los lexicales (29,03%) y los gramaticales con un 9,68%. Entre las idiosincrasias fonético-fonológicas destacan, por un lado, la velarización, es decir, un desplazamiento hacia la región velar a la hora de realizar diversos fonemas y, por otro, la pronunciación de palabras portuguesas. Ambos fenómenos se registraron seis veces cada uno, lo que representa un 31,58%, respectivamente, en el universo de los 19 errores fonéticos observados.

La velarización se manifestó en la realización del fonema /x/ en lugar de los fonemas /s/ ([kláxes], ‘clases’), /r/ ([mjéxkoles], ‘miércoles’ y [axeglaré] ‘arreglaré’), /dʒ/ ([xá] ‘ya’ y [axúdo], ‘ayudo’) y en el caso del grafema ‘h’ ([xé] ‘he’), que es mudo en español.

La pronunciación de palabras portuguesas en la producción oral analizada incluye vocablos existentes en español, como el caso del sustantivo ‘ajo’ [áxo], que denota el conocido condimento, pero nada tiene que ver con el significado del verbo ‘creer’ con el que se utilizó, además de palabras muy parecidas a las españolas en los niveles fonético y morfosintáctico, como ‘iglesia’ [iglésa] ‘dificultades’ [dificuldádes] con menores efectos negativos en la comprensión del mensaje que se pretendía comunicar.

Otra idiosincrasia identificada que puede comprometer la comunicación del significado pretendido es el cambio del fonema lateral /l/ en posición postnuclear por el vocálico /u/. Este fenómeno se registró dos veces en los casos de ‘difícil’ [difíʃju]* y ‘espiritual’ [espiritwáu].

En el plano lexical, entre los nueve errores observados destaca el uso de expresiones o palabras inexistentes en español y que comprometen, en diferentes grados, la claridad del significado, como son los casos de ‘as veces’ (a veces), ‘tomar mi café’ (desayunar), ‘asistir a clases’, cuando en el contexto en que se emplea lo adecuado sería ‘ver las clases’ (las clases eran virtuales) o la palabra ‘tarefas’ (tareas).

De los tres errores gramaticales observados, dos se refieren al uso inadecuado de los verbos ‘asistir’ y ‘haber’ y, el tercero, tiene que ver con la colocación incorrecta de la preposición ‘a’ entre un verbo transitivo (arreglar) y un sintagma nominal en función de complemento directo que no es de persona.

En la tercera columna de la tabla 1 aparecen las posibles causas de los errores identificados en la producción oral que nos ocupa. No fue posible elaborar una hipótesis robusta en todas las idiosincrasias y, en esos casos, optamos por calificar el probable origen como indeterminado a sabiendas de que esto no constituye una base adecuada para los debidos tratamientos didácticos. De cualquier forma, la principal causa de los 31 errores observados parece ser la transferencia lingüística con un 74,19%.

De acuerdo con los datos analizados acerca de la producción oral de la alumna participante en esta investigación, sus errores más recurrentes se registraron en el nivel fonético-fonológico, en el que destacan la velarización de algunos fonemas y la utilización de palabras portuguesas que comprometen, en diversas medidas, la comunicación en el contexto discursivo en cuestión. También se observó que las idiosincrasias lexicales ocupan un lugar no despreciable en la interlengua oral de la citada alumna y, finalmente, que la mayoría de los errores son atribuibles a la transferencia lingüística. Los párrafos siguientes están dedicados al análisis de los errores identificados en la escritura.

En la tabla 3 se resumen los errores identificados en la producción escrita (ver anexo B) de la aprendiente. Esta tabla está integrada por tres columnas. La primera a la izquierda identifica los errores, la segunda a su derecha los describe y la tercera señala su posible fuente.

¹ Hay 1 errores clasificado doblemente como fonético-fonológico y lexical.

Tabla 3. ERRORES DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

ERRORES IDENTIFICADOS	DESCRIPCIÓN DE LOS ERRORES	PROBABLE FUENTE
1. tener el estudio	Lexical Uso de expresión inexistente en español	Indeterminado Forma correcta: Hacer el estudio
2. asistiré	Lexical Uso inadecuado del verbo asistir	Transferencia lingüística Forma correcta: veré las clases
3. tomar mi café	Lexical Uso de expresión inexistente en español	Transferencia lingüística Forma correcta: desayunar
4. . Excepto	Gramatical Uso inadecuado del signode puntuación (punto y seguido en lugar de coma)	Falta de dominio de las reglas Había que poner coma Forma correcta: [...] hago tareas escolares, exceptolos martes [...]
5. ni duermo y hago mis deberes por la noche	Gramatical Uso inadecuado de conjunciones	Indeterminado Forma correcta: ni...ni
6. luego me voy a prepararpara la cama	Lexical Uso de expresión inexistente en español	Indeterminado Forma correcta: prepararpara dormir
7. asisto al servicio	Lexical Uso inadecuado del verboasistir	Transferencia LingüísticaForma correcta: Veo el culto
8. <i>lives</i>	Lexical Uso de expresión inexistente en español	Anglicismo innecesario
9. a los domingos	Gramatical Uso inadecuado de la preposición a antes de referentes temporales	Transferencia lingüísticaForma correcta: Los domingos
10. En la iglesia a la que asisto	Lexical Uso inadecuado del verboasistir	Transferencia lingüísticaForma correcta: A la iglesia a la que voy
11. pernoctaciones, juals, J.A	Pragmática Uso de vocablos que normalmente no están en el discurso de un hablantenativo	Indeterminado

12. llegó entre los amigos...	Lexical Uso inadecuado del verbo llegar	Transferencia lingüística Forma correcta: se instaló
13. Deshacer la rutina y provocar una separación entre las personas no es fácil	Pragmática Organización inadecuada del discurso	Falta de dominio de las reglas Esto podría reflejar dificultad para usar o falta de dominio de las normas discursivas en español Forma correcta: enfrentar la ruptura de la rutina y la separación...fácil
14. Simplemente no soy peor	Lexical Uso inadecuado del verbo ser	Indeterminado Forma correcta: estoy
15. Vivir en la finca, mi familia y yo, el mejor lugar cuando no se puede salir a caminar a otros lugares, la paz que emana, la calidez y la belleza, trae esperanza	Pragmática Organización inadecuada del discurso	Indeterminado Forma correcta: Vivir mi familia y yo en la finca, que es el mejor lugar [paravivir] cuando no se puede salir a caminar a otros lugares, garantiza la paz, la calidez y la belleza y trae esperanza
16. mente,	Gramatical Uso inadecuado del signo de puntuación	Falta de dominio de las reglas La coma compromete la comprensión de la idea Forma correcta: [...]mantener fuera de la mente todas las [...]
17. mayoría de las veces tristeza,	Gramatical Uso inadecuado del signo de puntuación	Falta de dominio de las reglas Las comas deben estar después de y al final de veces (y, la mayoría de las veces, tristeza son...) tampoco hay coma después de tristeza

18. Sufrirán	Gramatical Conjugación del verbo en el modo inadecuado (indicativo)	Transferencia lingüística Forma correcta: ‘sufran’
19. Excepto	Gramatical Uso inadecuado de conjunción	Hipergeneralización de reglas La idea que se pretende expresar es contraria a la otra, pero la palabra excepto no cumple esa función. Habría que recurrir a una conjunción o locución adversativa: Pero, Sin embargo...
20. más grande	y Lexical Uso inadecuado del grado del adjetivo ‘grande’	Transferencia lingüística, ni en español ni en portugués la norma aconseja este comparativo epara el adjetivo ‘grande’, sino ‘mayor’ Forma correcta: [...], pero mayor que todos [...] es la esperanza. Que todo [...]
	Uso inadecuado del grado del adjetivo ‘grande’	en español ni en portugués la norma aconseja este comparativo epara el adjetivo ‘grande’, sino ‘mayor’ Forma correcta: [...], pero mayor que todos [...] es la esperanza. Que todo [...]

La autora

Los datos descritos en la tabla 3 se cuantifican en la tabla 4 en la que se presentan los errores más recurrentes en la producción escrita del sujeto participante, además de la cantidad total de los errores y el porcentaje.

Tabla 4. FRECUENCIA DE ERRORES POR CATEGORÍAS

ERRORES MÁS RECURRENTE	TOTAL	PORCENTAJE
Lexical	10 ⁱ	50%
Gramatical	7	35%
Pragmática	3	15%

Como se nota en la tabla 4, los errores que más se repiten en la interlengua escrita que analizamos fueron los lexicales con un 50%, seguido de los gramaticales 35% y los pragmáticos con 15%. Entre las idiosincrasias lexicales destacan, el uso de expresiones inexistente en español con 4 frecuencias, el uso inadecuado de verbos (tres veces “asistir” y una respectivamente los verbos ser y llegar) y un uso inadecuado del grado del adjetivo.

El uso inadecuado de expresiones en español se notó en las oraciones “tener el estudio” cuando la estudiante intenta hablar sobre el momento que ella va a estudiar y en la expresión “tomar mi café” cuando ella quiere decir que va desayunar.

En los siete errores gramaticales, se destacó el uso inadecuado del signo de puntuación como se nota en ‘mente,’ , ‘Excepto’ y ‘mayoría de las veces tristeza,’ lo que afecta directamente la comprensión al interlocutor, además de demostrar que la aprendiz todavía no posee dominio de las reglas del discurso en español. Otros errores que comprometen la producción de significado son el uso inadecuado de conjunciones porque le resta cohesión al discurso y de modo verbal, como es el caso del verbo “sufrir”, conjugado en indicativo, cuando lo adecuado es, en este caso, hacerlo en subjuntivo (‘sufran’).

De la pragmática puntuamos tres errores, dos concernientes a la organización inadecuada del discurso que, manifestado en el orden inadecuado de las palabras, incluso elección equivocada de verbos, se puede observar en ‘Deshacer la rutina y provocar una separación entre las personas no es fácil’, y el tercero, representa el uso de vocablos que no hacen parte del discurso del nativo se nota en ‘pernoctaciones, juals, J.A’.

En la tercera columna de la tabla 3, como en la producción oral, que no fue posible establecer una hipótesis para explicar todas las idiosincrasias, entonces, decidimos por calificar el probable origen como indeterminado, reconocemos que, esto no constituye una base adecuada para los debidos tratamientos didácticos. A pesar de eso, la principal causa de los 20 errores observados parece ser la transferencia lingüística con 37%, algo que, como ya vimos, se repite en el caso de las causas posibles de los errores identificados en la producción oral.

¹ Hay 1 errores clasificado doblemente como gramatical y lexical.

Abajo las tablas 5 y 6, en la primera es posible ver los errores que más se repiten en la producción oral y escrita de la aprendiente, en la segunda los errores que están en fase de adquisición y los que están con riesgo de fosilización.

Tabla 5. PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA

ERRORES QUE MÁS SE REPITEN	PROBABLE CAUSA
○ Tener el estudio- Lexical	Indeterminado
○ tomar mi café- Lexical	Transferencia Lingüística
○ Asistir a clases- Lexical	Transferencia Lingüística
○ voy a preparar para la cama- Lexical	Transferencia Lingüística

La autora

TABLAS 6. ANALISIS DE ELEMENTOS DE LA INTERLENGUA

EN FASE DE ADQUISICIÓN	RIESGO DE FOSILIZACIÓN
Miércoles	[difíjsju] por [difísil]
Dificultad con la pronuncia de la vibrante múltiple; Velarización: uso de /x/ por / í/	Cambio del fonema líquido lateral /l/por /u/ al final de palabra
Fonético- fonológico	Fonético- fonológico
As veces	[espiritwáu] por [espiriwál]
a veces	Cambio del fonema líquido lateral /l/por /u/ al final de palabra
Lexical	Fonético- Fonológico

La autora

Al mirar la tabla 5, notamos la dificultad de la estudiante con el uso del verbo tener y el verbo asistir, este error está presente en la producción oral y en la escrita. La estudiante utiliza el verbo asistir, una clara influencia de la LM, pero en español este verbo tiene el sentido de comparecer y no de ver. Además de eso, ella utiliza del verbo tener de forma equivocada cuando dice que “tener el estudio”, pero en español así no se habla, lo correcto es emplear el verbo hacer.

En la tabla 6, apuntamos los errores que están en transición y con riesgo de fosilizarse,

identificamos la dificultad de la aprendiente en pronunciar la vibrante múltiple, en algunos momentos, pero, en otros momentos de su discurso la misma produce de forma correcta tal fonema, otro elemento que al analizar entendimos que está en fase de adquisición es cuando ella habla “as veces” y después corrige hablando “a veces”. Hay errores que corren el riesgo de fosilizarse los que tienen que ver con cambio del fonema líquido lateral /l/ por /u/ al final de palabra, como podemos ver nos ejemplos: [difísju] por [difísil] y [espiritwáu] por [espiriwál].

Hasta aquí hemos analizados los errores de la aprendiz que fueron identificados en su producción oral y escrita, intentando describirlos y elaborar hipótesis aceptables sobre sus posibles orígenes en función de diseñar tratamientos pedagógicos eficaces. En el capítulo siguiente presento las consideraciones finales de este informe de investigación, retomando sus objetivos, comentando los hallazgos más relevantes, señalando posibles limitaciones y sugiriendo el estudio de otros fenómenos semejantes.

¹ Hay 1 errores clasificado doblemente como fonético-fonológico y lexical

CONSIDERACIONES FINALES

En el capítulo anterior, presentamos los datos de la interlengua escrita y oral de la alumna participante, identificando, describiendo y analizando los errores más recurrentes en ambas producciones y elaborando hipótesis sobre sus posibles causas. Consideramos, por tanto, que la investigación alcanzó su objetivo general.

Al contrastar el habla con la escritura de la estudiante fue posible notar que la misma encuentra más dificultad cuando intenta comunicarse oralmente. Mesquita (2017) y Vázquez Gomes (2012) constataron lo mismo. Baptista, (2002); Santos Xavier, Castro Melendez, Nascimento (2012) y Santos. S (2015) coincidieron con nuestra investigación al señalar que los estudiantes con frecuencia recurren a la lengua materna lo que lleva a cometer más errores. El estudio de Baptista, (2002) concluyó también que la mayor cantidad de errores tenían que ver con la ortografía y la acentuación, en nuestro estudio se pudo notar dificultad, pero en otra área de la gramática. La investigación que más se aproximó a la nuestra fue la de Moysés (2014), él también se dedicó a analizar la expresión oral y escrita, su metodología también se acercó a la que elegimos, pero hubo una cierta divergencia en los resultados, al concluir que los errores más recurrentes fueron de la gramática y lexicales mientras nuestra investigación apuntó como errores más recurrentes, en la expresión escrita los errores lexicales y gramaticales, en la oralidad los errores fonéticos- fonológicos y los lexicales.

En nuestra investigación tuvimos algunas limitaciones, pues, no logramos identificar la probable fuente de algunos de los errores, entonces los consideramos como indeterminados, quizá si hubiéramos logrado identificarlos la investigación nos apuntaría otros resultados aún más relevantes.

Este estudio nos impulsa a pensar en la manera como se puede abordar la enseñanza de ELE, llevando en consideración la necesidad del aprendiente de tener más acceso a los elementos de la lengua, tanto los lexicales y gramaticales como los pragmáticos, morfosintácticos y fonéticos-fonológicos. Tenemos que analizar el papel del profesor de ELE y de las instituciones en ese proceso,

¿Cómo pueden contribuir para que eso se torne realidad? Algunos estudiosos anteriormente difundieron la idea de que los conocimientos de la lengua no se aprenden, sino que, se adquieren.

Por lo tanto, el resultado que obtuvimos nos revela que es necesario difundir el avance de investigaciones sobre este tema, ya que todavía no se agotó la importancia de comprender como se da ese proceso formación de la interlengua, de adquisición de una LE, pues si seguimos los estudios tendremos más base para ayudar el estudiante en tal proceso, a través del mejoramiento de las prácticas para la didáctica de ELE.

REFERENCIAS

- ANDRADE, O. **Interlúngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol**. Londrina: Eduel, 2011.
- BAPTISTA, L. M. Análisis de errores y producción escrita de español lengua extranjera. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 5, p. 49-75, dez. 2002.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Internacional Review of Applied Linguistics**, 1, 1980.
- CASSANY, Daniel. **Construir la escritura**. Barcelona, España: Paidós, 1991.
- _____. **Describir el escribir**. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- _____. **Expresión escrita en L2/ELE**. Madrid, Arco/Libros, 2005a.
- _____. **Expresión escrita en L2/ELE**. Madrid, Arco/Libros. p. 7, 2005b.
- CORDER, S. P. The significance of learner's 'errors'. **International Review of Applied Linguistics**, v. 4, p. 36, 1967.
- _____. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: **International Review of Applied Linguistics**. v. 9, 1971.
- _____. Idiosyncratic dialects and error analysis. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). **Error analysis**. Londres: Longman, 1974.
- DANIELA, Santos. S. **Análise de erros na expressão escrita na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira**. Universidade da Beira Interior Faculdade de Artes e Letras Departamento de Letras. 2015.
- DICCIONARIO DE TERMINOS CLAVES. **Centro Virtual Cervantes**, 1997-2024. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm>. Acceso en: 29 abr. 2024.
- DURÃO, A. **Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2004.
- _____. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005a.
- _____; CANATO, Ana Paula. A influência do português como língua materna no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira: a questão do sujeito gramatical. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, p. 8-9, jul. 2005b.
- FRIES, Charles C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945.
- GELB, J. I. (1976). **Historia de la escritura** (A. Adell, trad.). Madrid-Espanha: **Alianza Editorial**.

JULIANA, Moysés. **Um estudo de Interlíngua: análise de erros em espanhol cometidos por falantes do português brasileiro na graduação.** Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Modernas.2014.

LADO, R. Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers. In: LICERAS, J.M. **La Adquisición de Lenguas Extranjeras: hacia un modelo de Análisis de la Interlengua.** Madrid: Visor. Diss. S.A. 1992.

MACDONOUGH, J. & SHAW, C. (1993): **Materials and Methods in ELT. Capítulo 11.** Oxford: Blackwell.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. 1ª Ed. Madrid: COEDITAN: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A., 2001.

MESQUITA, José. **Análise e proposta didática da entoação de potiguares futuros professores de espanhol como língua estrangeira.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. 2020.

Mosterín, J. (1993). Teoría de la escritura. Barcelona: **Icaria, S.A.** Mosterín, J. (2002). Epistemología y racionalidad. (2ª. ed.). Lima: Fondo Editorial de la UIGV.

NEMSER, W. (1971). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. In: J. M. LICERAS (Ed.). **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras: hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua (p. 51-77).** Madrid: Visor, 1992.

PEREIRA, Germana Cruz; OLIVEIRA André Silva. Análisis de Errores en Interlengua Oral de Español como Lengua Extranjera. In: JORNADA DE ENSINO, LÍNGUA E LITERATURA DE ESPANHOL, 3., 2012, Mossoró. **Anais III jornada em ensino, língua e literatura de espanhol e I jornada em ensino, língua e literatura de Inglês.** Mossoró: Edições UERN, 2012. P. 412-425.

SANTOS GARGALLO, Isabel. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs) **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004. p.391-410.

SANTOS XAVIER, Rosa; CASTRO MELENDEZ, Bárbara; NASCIMENTO, Izabel. **Interferencias de la interlengua en el proceso de aprendizaje del español.** Odisseia, Natal, RN, n. 09, p. 37-52, jul.-dez. 2012.

SELINKER, L. **Interlange: error análisis.** Longman: London, 1972a.

_____. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.** Berlim, v. 10, n. 1-4, p. 1-4, 1972b.

VÁSQUEZ GOMES, Glória. Característica da interlíngua oral de estudantes de letras/ espanhol nos dois últimos semestres de estudo. **Anais.** 2. Congr. Bras. Hispanistas Oct. 2002.

WARDHAUGH, Ronald. "The Contrastive Ana/ysis Hypothesis", In: **1970 Tesol Meetings,** San Francisco, March 19, 1970.

Wijgh, I.F., (1996): **Gespreksvaardigheid in de vreemde taal: begripsbepaling en toetsing,** Utrecht, W.C.C.

ANEXOS A- Transcripción de la producción oral del sujeto participante.

Mi rutina en cuarentena

Mi rutina básicamente consiste en despertarme, tener el estudio diario de la biblia, tomar mi café, cuando hay tiempo, porque a veces a veces(repetición) mi despierto(despierto) más tarde y tengo que tomarlo entre clases (clases), luego asistir a clases y entre clases arreglaré (arreglaré) a la casa después de que termino las clases ajuado (cambio de “y” por la jota como se escribe en portugués) a terminar el almuerzo cuando aún no está listo por la tarde duermo estudio (estudio) y hago tareas(tareas) escolares excepto los martes y miércoles ya(cambio de “y” por la jota) que tengo clases por la tarde, así que no duermo y hago más deberes por la noche a veces(a veces) por la noche no caso en geral (general) sin ser en miércoles y martes preparo la cena luego ceno veo la tv, televisión (televisión, hace la corrección) y luego me voy a preparar para la cama y ajo (acho; creo) que es isto (eso). En la iglesia (iglesia) a la que asisto a menudo ha (hay) muchos programas para las jovens (los jóvenes) solo debido a la pandemia (pandemia) todos los campamentos pernoctaciones juals, J.A fueran cancelados y pero aparte de eso creo que espiritual y mentalmente he (he diferente de re) creciendo es muy difícil (difícil) hay muchas dificultades (dificultades) pero hasta ahora he logrado supéralas.

ANEXO B- Muestra de la producción escrita del sujeto participante.

Mi rutina en cuarentena

Mi rutina básicamente consiste en despertarme, tener el estudio diario de la Biblia, tomarmi café (cuando es el momento adecuado, porque a veces me despierto más tarde y tengo que tomarlo entre clases). Luego asistiré a clases y entre clases arreglaré la casa. Después de que terminan las clases,

ayudo a terminar el almuerzo, cuando aún no está listo. Por la tarde, duermo, estudio y hago tareas escolares. Excepto los martes y miércoles, ya que tengo clases por la tarde, así que ni duermo y hago mis deberes por la noche. Por la noche, preparo la cena, luego ceno, veo la televisión y luego me voy a preparar para la cama. Y esto es todo. Los sábados, por la mañana, asisto al servicio, junto a mi familia, a través de *lives*. Y por la tarde suelo ver una película o dormir. Y a los domingos y miércoles, por la noche, suelo ver el programa, transmitido por *lives*, de la iglesia. En la iglesia a la que asisto, a menudo hay muchos programas para jóvenes, solo debido a la pandemia, todos los campamentos, pernoctaciones, juuls, J.A. Pero aparte de eso creo que espiritual y mentalmente he ido creciendo, hay muchas dificultades, pero hasta ahora he logrado superarlas.

Con la pandemia, la distancia llegó entre amigos, familiares, compañeros de trabajo o la escuela. Deshacer la rutina y provocar una separación entre las personas no es fácil, el anhelo crece, llega el sufrimiento, pero siempre encontramos la manera de mantenernos en contacto, haciendo llamadas o videollamadas, pero aun así, no es lo mismo.

Cada fin de año tengo la costumbre de planificar el año que viene y al final del año 2019 al 2020 no fue diferente, ya tenía planeados varios horarios, sueños, viajes, en fin ... Planes y más planes, tanto tanto en la vida estudiantil como en la vida personal, pero más del 75% de estos planes se fueron por el desajuste. Hay una frase, no recuerdo al autor, que siempre tengo en mente: "No hay bien que siempre dure, ni mal que nunca termine". A pesar de todos los problemas y catástrofes, entendí lo importante que es valorar los momentos más simples que amamos y también detener las quejas. A veces nos quejamos, cuando en realidad deberíamos estar felices.

Simplemente no soy peor, tanto emocional como físicamente, por el lugar donde vivo. Vivir en la finca, mi familia y yo, el mejor lugar cuando no se puede salir a caminar a otros lugares, la paz que emana, la calidez y la belleza, trae esperanza. Diariamente, no tenemos que quedarnos solo dentro de la casa, es posible salir, caminar un poco, mantener fuera de la mente, todas las malas noticias que terminan desgastando mentalmente. Inseguridad, miedo y la mayoría de las veces tristeza, son los sentimientos que más me rodean. Y no tanto el miedo a contagiarme, sino a que yo contraiga el virus, se lo transmita a los que conviven conmigo y lo sufrirán. Excepto que más grande que todos estos sentimientos es la esperanza, que todo esto pase y que pueda reencontrarme con amigos y familiares, sin ninguna preocupación contra Covid-19.

Los malos tiempos también nos traen grandes lecciones y aprendizajes.