

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

POTIRA GONÇALVES

**ANÁLISIS DE ERRORES: UNA INVESTIGACIÓN EN LAS PRODUCCIONES
TEXTUALES DE LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE LETRAS
PORTUGUÉS/ESPAÑOL DE LA UNIPAMPA/ JAGUARÃO**

**Jaguarão
2016**

POTIRA GONÇALVES

**ANÁLISIS DE ERRORES: UNA INVESTIGACIÓN EN LAS PRODUCCIONES
TEXTUALES DE LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE LETRAS
PORTUGUÉS/ESPAÑOL DE LA UNIPAMPA/ JAGUARÃO**

Trabajo de Conclusión de Curso (TCC), presentado para la aprobación en la carrera del Curso de Licenciatura en Letras Portugués/Español y respectivas Literaturas de la Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão.

Orientadora: Prof. Dr: Maria do Socorro de Almeida Farias Marques

**Jaguarão
2016**

P863 Gonçalves, Potira

Análisis de Errores: una investigación en las producciones textuales de los estudiantes del curso de Letras Português/Español de la UNIPAMPA/Jaguarão
74 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade
Federal do Pampa, LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL E
RESPECTIVAS LITERATURAS, 2016.

"Orientação: Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques ".

1. Análisis de errores. 2. Interlengua. 3. Producciones textuales.

POTIRA GONÇALVES

POTIRA GONÇALVES

**ANÁLISIS DE ERRORES: UNA INVESTIGACIÓN EN LAS PRODUCCIONES
TEXTUALES DE LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE LETRAS
PORTUGUÉS/ESPAÑOL DE LA UNIPAMPA/ JAGUARÃO**

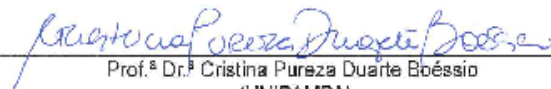
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciada em
Letras Português, Espanhol e respectivas
Literaturas da Universidade Federal do
Pampa, campus Jaguarão.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 23 de agosto de 2016.

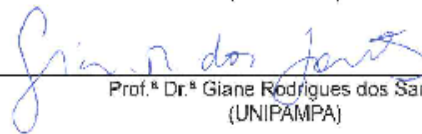
Banca examinadora:



Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro de Almeida Farias Marques
Orientadora
(UNIPAMPA)



Prof.ª Dr.ª Cristina Pureza Duarte Bóessio
(UNIPAMPA)



Prof.ª Dr.ª Giane Rodrigues dos Santos
(UNIPAMPA)

Para mi amada abuela Neiva a quién
debo todo lo que soy hoy.

AGRADECIMIENTO

A mis amados padres Ismar Gonçalves y Rosimere Romeiro por el apoyo e incentivo que siempre me han dado;

A mi novio Robson Soares, por compartir e incentivar mi trayectoria académica;

A mí hermana Dania y a mis hermanos Jhon y Deivid;

A mí tía Isabel y primas Paola y Thalia;

A mí Orientadora Prof. Dr^a: Maria do Socorro por lo que me ha enseñado y por las contribuciones hechas para el desarrollo de este trabajo;

A mis amigos del curso y a mis amigos de la vida.

“El error es un fenómeno que tiene como protagonista un ser variable así como lo es el ser humano”.

Isabel Santos Gargallo

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo hacer un análisis de carácter exploratorio y clasificar los errores presentes en las producciones textuales de los estudiantes del curso de Letras en los niveles básico, intermedio y avanzado. Al total fueron investigados 45 sujetos: 20 del primer, 13 del quinto y 12 del séptimo semestre. Nos apoyamos en los aportes de Fernández (1997), Pavón (2009), Gargallo (1999), Baralo (1999), Oliveira & Paiva (2014) y Johnson (2008). Para hacer la investigación, fue utilizado como instrumento de colecta de datos, un cuestionario con preguntas referentes a la lengua materna y lengua meta de los sujetos. Enseguida los investigados tuvieron que desarrollar la destreza escrita en tres propuestas de producciones textuales. Las propuestas fueron: 1-la descripción de un comic, 2-la solución de una simulación de caso y 3-la solución de una pregunta referente a la interlengua. El cuestionario tuvo la intención de investigar el perfil lingüístico de los investigados, ya las propuestas fueron el instrumento de análisis de los errores. Los resultados fueron analizados y presentados por actividades. En el análisis del corpus investigado, se pudo observar que hay una rica diversidad de tipologías de errores presentes en los estadios de interlengua de los estudiantes. Además, se pudo observar las tipologías de errores individuales hechas por los grupos y las tipologías de errores colectivos entre grupos. A partir de la clasificación de los errores se pudo hacer un análisis cuantitativo, cual fue presentado y comparado entre uno y otro grupo. Al final de la investigación, se pudo concluir que el nivel avanzado presenta menor cantidad de errores, pero que no presenta mucha evolución si comparado con los otros dos niveles. A partir del análisis de los errores, fueron presentadas posibles soluciones para amenizar las etapas de interlengua presentes en las producciones textuales de los sujetos investigados.

PALABRAS-CLAVE: Análisis de errores. Interlengua. Producciones textuales.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise de caráter exploratório, assim como classificar os erros presentes nas produções textuais dos estudantes do curso de Letras nos níveis básico intermediário e avançado. Ao total foram pesquisados 45 sujeitos: 20 do primeiro semestre, 13 do quinto semestre e 12 do sétimo semestre. Os aportados teóricos utilizados foram: Fernández (1997), Pavón (2009), Gargallo (1999), Baralo (1999), Oliveira & Paiva (2014) e Johnson (2008). Para realizar a pesquisa, foi utilizado como instrumento, um questionário com perguntas referentes à língua materna y a língua meta dos sujeitos. Em um segundo momento, os sujeitos tiveram que desenvolver a escrita em três propostas de produções textuais. As propostas foram: 1-A descrição de uma tirinha, 2- Uma simulação de caso, e 3- A solução de uma pergunta problema referente à interlíngua. O questionário teve como intenção pesquisar o perfil linguístico dos investigados. As propostas de produções foram o meio de análise dos erros. Os resultados foram analisados e apresentados por cada atividade. Nos resultados se pode observar uma rica diversidade de tipologias de erros, presentes na interlíngua dos sujeitos. Também notamos tipos de erros coletivos entre grupos e tipos individuais por grupos. Por meio da classificação dos erros apresentamos uma análise quantitativa para as tipologias coletivas e individuais. Com este trabalho, concluímos que o nível avançado apresenta menor quantidade de erros, porém que suas dificuldades são quase iguais as do nível intermediário. Essa perspectiva nos leva a entender que os erros tendem a diminuir com o avanço do estudante no curso, porém não a desaparecer. A partir da análise de erros, foram propostas possíveis soluções, com o propósito de ajudar na amenização dos erros presentes nas etapas de interlíngua dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de erros. Interlíngua. Produções textuais.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 – Tipologías de errores individuales del 1º semestre en la primera actividad	44
Tabla 2 – Tipologías de errores individuales del 5º semestre en la primera actividad	46
Tabla 3 – Tipologías de errores individuales del 7º semestre en la primera actividad	47
Tabla 4 – Tipologías de errores colectivos entre el 1º y el 5º semestre en la primera actividad	48
Tabla 5 – Tipologías de errores colectivos entre el 1º y el 7º semestre en la primera actividad	50
Tabla 6 – Tipologías de errores colectivos de los tres grupos en la primera actividad	51
Tabla 7 – Tipologías de errores individuales del 1º semestre en la segunda actividad	55
Tabla 8 – Tipologías de errores individuales del 5º semestre en la segunda actividad	56
Tabla 9 – Tipologías de errores individuales del 7º semestre en la segunda actividad	57
Tabla 10 – Tipologías de errores colectivos entre el 1º y el 5º semestre en la segunda actividad	58
Tabla 11 – Tipologías de errores colectivos entre el 1º y el 7º semestre en la segunda actividad	59
Tabla 12 – Tipologías de errores colectivos entre los tres grupos en la segunda actividad	61
Tabla 13 – Tipologías de errores individuales del 1º semestre en la tercera actividad	65

Tabla 14 – Tipologías de errores individuales del 5º semestre en la tercera actividad	66
Tabla 15 – Tipologías de errores individuales del 7º semestre en la tercera actividad	67
Tabla 16 – Tipologías de errores colectivos entre el 1º y el 5º semestre en la tercera actividad	68
Tabla 17 – Tipologías de errores colectivos entre el 1º y el 7º semestre en la tercera actividad	69
Tabla 18 – Tipologías de errores colectivos entre el 5º y el 7º semestre en la tercera actividad	70
Tabla 19 – Tipologías de errores colectivos entre los tres grupos en la tercera actividad	71

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ELE: Español como lengua extranjera.

LM: Lengua materna.

LE: Lengua extranjera.

L1: Lengua primera.

L2: Lengua segunda.

AE: Análisis de errores.

AC: Análisis contrastivo.

IL: Interlengua.

Sumario

1-INTRODUCCIÓN	16
2-METODOS Y PROCEDIMIENTOS	18
3-REFERENCIAL TEÓRICO	21
3.1- Interlengua	21
3.1.2 Características de la Interlengua	22
3.2 Análisis Contrastivo	24
3.2.1 Características del Análisis Contrastivo.....	24
3.3 Análisis de Errores	27
3.3.1 Características del análisis de errores	28
4-CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS INVESTIGADOS	32
4.1 Datos básicos de los investigados	32
4.2 Perfil Lingüístico de los participantes	32
4.2.1 Ciudad origen de los sujetos investigados	33
4.2.2 Ciudad en que viven los investigados.....	35
4.2.3 Lengua materna de los sujetos	35
4.2.4 Lengua que los sujetos utilizan para la interacción con sus familiares y en sus trabajos.....	36
4.2.5 La lengua española / portuguesa es considerada extranjera para los sujetos	37
4.2.6 Lenguas que los entrevistados utilizan en sus estudios	39
4.2.7 El contacto de los investigados con la región fronteriza de Jaguarão, Br con Río Branco, Uy:	40
4.2.8 Estrategia de comunicación en la lengua meta	41
4.3 Consideraciones de las características lingüísticas de los sujetos	41
5- ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA RESULTADOS OBTENIDOS.	43
5.1 Análisis de los errores en la primera propuesta de producción textual	43
5.1.1 Análisis de los errores individuales del 1° semestre en la primera actividad.....	43
5.1.2 Análisis de los errores individuales del 5° semestre en la primera actividad.....	44
5.1.3 Análisis de los errores individuales del 7° semestre en la primera actividad.....	45

5.2	Análisis de los errores compartidos entre los grupos en la primera actividad	46
5.2.1	Errores colectivos entre el 1º y el 5º semestre en la primera actividad.....	46
5.2.2	Errores compartidos entre el 1º y el 7º semestre en la primera actividad.....	48
5.2.3	Errores compartidos entre los tres grupos en la primera actividad	49
5.3	Producto final de los errores observados en la primera propuesta textual	51
5.4	Análisis de los errores en la segunda propuesta de producción textual	52
5.4.1	Análisis de los errores individuales del 1º semestre en la segunda actividad.....	52
5.4.2	Análisis de los errores individuales del 7º semestre en la segunda actividad.....	53
5.4.3	Análisis de los errores individuales del 7º semestre en la segunda actividad.....	54
5.5	Errores compartidos entre los tres grupos en la segunda actividad	54
5.5.1	Errores colectivos entre el primer y el quinto grupo en la segunda actividad.....	55
5.5.2	Errores colectivos entre el primer y el séptimo grupo en la segunda actividad.....	55
5.5.3	Errores compartidos por los tres grupos en la segunda actividad	57
5.6	Producto final de los errores observados en la segunda propuesta textual	58
5.7	Análisis de los errores en la tercera propuesta de producción textual	59
5.7.1	Errores individuales del 1º semestre en la tercera actividad.....	60
5.7.2	Errores individuales del 5º semestre en la tercera actividad.....	60
5.7.3	Errores individuales del 7º semestre en la tercera actividad.....	61
5.8	Errores compartidos por los tres grupos en la tercera actividad. 61	
5.8.1	Errores colectivos entre el 1º y el 5º semestre en la tercera actividad.....	62

5.8.2 Errores colectivos entre el 1º y el 7º semestre en la tercera actividad.....	62
5.8.3 Errores colectivos entre el 5º y el 7º semestre en la tercera actividad.....	63
5.8.4 Errores compartidos por los tres grupos en la tercera actividad .	64
5.9 Producto final de los errores observados en la tercera propuesta textual	65
6- CONSIDERACIONES FINALES.....	66
REFERENCIAS.....	69
APÉNDICES	71

1-INTRODUCCIÓN

Mi trayectoria académica en la *Universidade Federal do Pampa, Unipampa/Jaguarão*, ha iniciado en el año 2012, cuando ingresé al curso de Licenciatura en Letras Portugués/Español. Al principio de la carrera no tenía mucha preferencia entre las asignaturas cuáles cursaba, pero con el tiempo me he dado cuenta que el interés y el encanto por la lengua española era mayor en relación a las otras.

Pero, ese encanto no significa que no tuve dificultades para desarrollar la expresión escrita en la lengua meta¹. Todavía sigo con algunos obstáculos en la escritura, pero pude notar que han disminuido, juntamente con mi avance en el curso. Tal afirmación se ha dado, a través del espanto que tuve cuando hice una comparación de mis trabajos escritos del segundo semestre con los de semestres más avanzados. He observado en mis textos, que cometía muchos errores para escribir en la lengua meta, pero cuando hice una comparación de las escrituras del nivel básico con las de niveles más avanzados pude observar que presenté una reducción significativa de los errores en mis producciones textuales. Ese proceso de superar dificultades en la lengua meta está relacionado con la interlengua.

Desde ahí me volví provocada en saber cuáles son y cómo pueden ser sanados los errores cometidos por los alumnos que producen textos en la lengua meta. A partir de esa instigación, decidí hacer mi trabajo final de curso relacionado a esta perspectiva, fue entonces, que pensé en realizar una investigación con producciones textuales escritas por mis colegas, para observar cómo se presentan esas dificultades en los niveles básico², intermedio y avanzado del curso de Letras.

El trabajo tiene como objetivo general analizar y clasificar los errores presentes en las producciones textuales de los estudiantes del curso de Letras

¹ La lengua meta, es entendida por nosotros como la lengua que queremos y pretendemos aprender.

² El nivel básico representa el 1º semestre; el nivel intermedio representa el 5º semestre; el nivel avanzado representa el 7º semestre. Utilizaremos sinónimos como: primer grupo, segundo grupo y tercer grupo para representar los niveles de los semestres.

Portugués/Español, en distintos niveles. Los objetivos específicos son: (1) Presentar los errores individuales³ y colectivos⁴ de los grupos; (2) Describir las tipologías de errores encontradas en la investigación. Para analizar las producciones textuales de los estudiantes, hemos utilizado como aporte la metodología del análisis de errores, que nos permite hacer una investigación más minuciosa de los equívocos presentes en la interlengua.

Nuestro corpus de investigación es formado por 45 estudiantes del curso del Letras del campus Jaguarão, que se propusieron a participar de la investigación de manera voluntaria. Es importante resaltar que los investigados son todos brasileños. La elección de los grupos se ha dado, a partir de la intención de averiguar cuáles son los errores del nivel básico, intermedio y avanzado. Además, el análisis de las producciones del primer semestre nos puede dar un panorama sobre cómo esos alumnos ingresan al curso y cuales sus dificultades iniciales.

Sé que este trabajo es una osadía de mi parte, una vez que también soy alumna y también estoy en proceso de aprendizaje. En contrapunto, pienso que este estudio puede traer beneficios para mis colegas, pues, los docentes podrán trabajar para la mejora de los errores existentes en la expresión escrita de sus alumnos y entender el proceso en la región.

Este trabajo está dividido en seis partes, son ellas: Introducción, donde mostramos características de nuestro trabajo, como: tema, justificación y objetivos. La segunda parte es la de Métodos y Procedimientos, en la cual presentamos nuestra metodología y nuestro instrumento de colecta de datos. En la tercera parte, tenemos los Aportes Teóricos que sostienen este trabajo, como los conceptos de interlengua, análisis de errores y análisis contrastivo. En la cuarta parte, exhibimos las características lingüísticas de los sujetos investigados. En la penúltima sección, presentamos el análisis de las tipologías de errores encontradas en nuestro corpus, así como, la cantidad de equívocos por clasificación. También mostramos los errores colectivos e individuales de los grupos, en la quinta parte. La última sección es la de consideraciones finales, donde hacemos reflexiones sobre los resultados obtenidos en este

³ Adoptamos por error individual el tipo de lapso que cada grupo ha cometido en cada actividad.

⁴ Adoptamos por errores colectivos, los lapsos que los grupos presentan en común en cada actividad.

trabajo. Pasamos ahora para la presentación de la segunda parte, Métodos y Procedimientos.

2-METODOS y PROCEDIMIENTOS

Trataremos ahora, sobre los Métodos y los Procedimientos utilizados en nuestra investigación. La averiguación fue hecha en la *Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão*. Los investigados son cuarenta y cinco estudiantes brasileños: 20 del primero, 13 del quinto y 12 del séptimo semestre del curso de Licenciatura en Letras Portugués/Español. Utilizamos el método de investigación deductiva, una vez que, partimos de los conceptos teóricos para analizar los datos obtenidos. La averiguación tiene como objetivo hacer un análisis de carácter exploratorio.

Nuestro instrumento de investigación, fue un cuestionario con respuestas abiertas, y tres propuestas de producciones textuales. Primeramente, fue presentado el cuestionario (apéndice 1) a los alumnos que contestaron algunas preguntas como: sexo, edad y ciudad que viven. Además de eso fueron hechas otras indagaciones que especifican peculiaridades referentes al perfil lingüístico como: si la lengua meta es considerada extranjera y si los sujetos tienen contacto con la lengua meta fuera de la universidad. El objetivo de este cuestionario fue conocer características lingüísticas de los sujetos. Tales peculiaridades nos pueden ayudar en el análisis de los errores presentes en las producciones textuales de los investigados.

En el segundo momento de la investigación, donde analizamos los errores, fueron hechas tres propuestas de producciones problemas (apéndice 1), las cuales los alumnos tuvieron que hacer una actividad de escritura. En la primera propuesta, los estudiantes tuvieron que describir lo que se pasaba en cada sección de un comic de Mafalda. La segunda actividad fue una simulación de caso, o sea, los alumnos tuvieron que escribir un email para una profesora justificando la falta a una presentación de trabajo. En la última propuesta, a partir de una citación de Pavón, (2012) sobre la interlengua y de un ejemplo de los errores presentados en esa etapa de aprendizaje, los alumnos tuvieron

que responder si piensan que comenten errores resultantes de la interlengua en sus producciones textuales y porque.

Nos aportamos en la teoría del análisis de errores, la cual según Fernández (1997) tiene por objetivo identificar, clasificar, explicar y proponer pretensiones didácticas para sanar o amenizar los errores. En nuestro trabajo, nos direccionaremos solamente a la identificación y a la clasificación de los equívocos presentes en las diferentes etapas de la interlengua.

Para hacer la identificación y la clasificación del producto encontrado en nuestro corpus, utilizaremos algunos aspectos de la tipología de errores que Fernández (1997) nos presenta en su trabajo⁵. Observamos que en las producciones aparecieron errores que no están presentes en la tipología de Fernández (1997), por eso serán clasificados por nosotros. Es importante resaltar que el trabajo de esa estudiosa es muy amplio, por eso no vamos a describir toda la tipología que ella presenta, sino las que encontramos en nuestros datos. Los tópicos que vamos a utilizar de la tipología de Fernández (1997) son los siguientes:

- 1-Léxicos: género y número;
 - 2-Gramaticales: artículos, concordancia verbal, mala colocación de tempos verbales;
 - 3-Gráficos: separación y unión de palabras, confusión de fonemas y confusión de grafemas para el mismo fonema.
- (Fernández, 1997 p. 44)

Vamos a hacer la presentación de las tipologías de errores colectivos y de los errores individuales. Además haremos una comparación cuantitativa entre los equívocos encontrados en las tres actividades.

Nuestro trabajo siguió cinco etapas. En la primera, los datos fueron obtenidos a través de un cuestionario y tres propuestas de producción. La segunda parte fue el análisis de las características lingüísticas de los sujetos investigados. La tercera fase fue la identificación y la clasificación de los

⁵ En su trabajo Fernández (1997), hizo una investigación de la interlengua con el apoyo del análisis de errores, en las producciones textuales de aprendientes. Cuatro grupos de aprendientes de español como lengua extranjera fueron investigados. Los grupos tuvieron lenguas maternas distintas, siendo ellas las lenguas alemanas, japonesas, árabes y francés. Fernández hizo un proyecto de investigación que analiza la parte léxica, morfosintáctica, discursiva y los errores fonológicos que revelan la grafía, o sea su análisis engloba todo el sistema de la lengua. Su descripción es muy minuciosa y explicativa, Fernández demuestra cada error encontrado en su investigación y hace comparaciones entre los errores de los cuatro grupos. Además de eso, hay una exhibición cuantitativa en cada sección de errores.

errores, según la tipología de Fernández (1997). La cuarta parte fue el nombramiento de los errores que no hemos encontrado en la tipología de la estudianta, como por ejemplo, el uso inexistente de doble "S". Por fin, el último procedimiento fue la comparación cuantitativa de los errores entre los tres niveles.

Los alumnos investigados tuvieron su identificación preservada, eso porque nuestra averiguación sigue de acuerdo con la ética investigativa. Además de eso, los participantes recibieron un documento (apéndice 2) de consentimiento libre y esclarecido, sobre el trabajo que estaban participando.

En la próxima sección, presentamos los estudios teóricos que embazan este trabajo. Vamos a ver conceptos sobre el análisis de errores, interlengua, y del análisis contrastivo.

3-REFERENCIAL TEÓRICO

En esta sección, vamos a presentar los conceptos teóricos a los cuales nos reportamos en este trabajo. Nuestros principales medios de consulta fueron los autores: Fernández (1997), Pavón (2009), Baralo (1999), Gargallo (1999), Johnson (2008) y Oliveira & Paiva (2014).

A través de ellos y de sus percepciones, exhibiremos las peculiaridades de los tres términos principales para el desarrollo de este trabajo, son ellos: interlengua (IL), análisis de errores (AE) y análisis contrastivo (AC). De esa forma, la sección que sigue se destina al concepto de interlengua.

3.1- Interlengua

El término interlengua surgió al final de los años 60. De acuerdo con Baralo (1999), la terminología ha surgido mediante la preocupación de los profesores de lenguas en encontrar una metodología acertada que les permitiera ayudar a sus alumnos a no cometer errores en la lengua meta. Por medio de esa preocupación se ha observado que

El análisis de las producciones lingüísticas de los hablantes no nativos ponía de manifiesto que esa lengua tenía características peculiares, que no correspondían ni a la LM [lengua materna] ni a la lengua que se estaba aprendiendo. A partir de las propuestas de Selinker, se ha generalizado el uso del término técnico Interlengua (IL) para referirse al sistema no nativo. (Baralo, 1999, p.35)

Eso es decir que el término interlengua está directamente relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Fue el lingüista Selinker quien ha introducido en los estudios del lenguaje el concepto de interlengua. En 1969, la interlengua es definida por él como un “conjunto de lengua propia del aprendiz” (SELINKER, 1972 apud FERNANDEZ, 1977, p. 19). Ya en 1972, Selinker cambia esta perspectiva por el concepto de que “la interlengua forma parte del sistema lingüístico autónomo no nativo de un estudiante de una lengua extranjera” (SELINKER, 1972 apud FERNANDEZ, 1977, p. 19).

Según Pavón (2009), los estudios de interlengua tuvieron como propósito ir en contra el Análisis Contrastivo (AC), que entendía los errores, en el proceso de aprendizaje de otra lengua apenas como una interferencia de la

lengua materna⁶. Este estudio de interlengua también hizo con que el análisis de errores (AE) cambiase su perspectiva de error. Entonces, el (AE) pasó a entender la interlengua como un proceso indispensable en el aprendizaje de lenguas. En la próxima sección, vamos a ver las características de la interlengua, y como ella aparece en ese proceso de aprendizaje.

3.1.2 Características de la Interlengua

Gargallo (1999) describe la interlengua como un sistema que posee rasgos de la lengua materna y rasgos de la lengua meta. Esa definición, según la autora, resultante de la lengua materna y de la lengua meta es la interlengua, que puede presentarse de manera variable, a veces ocurre con más frecuencia y otras con menos.

Ya para Fernández (1997, p.14), “la interlengua es una competencia transitoria, que los aprendices atraviesan antes de llegar al producto final”, es decir que cuando uno que está en el nivel más bajo de la lengua meta, pueda presentar rasgos de interlengua con más intensidad. Ya en el nivel intermedio puede ser que esos rasgos se presenten de manera disminuida y en el nivel avanzado cuando el alumno llega al producto final, lo que sería el logro de la lengua, no cometa casi errores característicos de esa fase de aprendizaje. En efecto la interlengua acompaña el aprendiz por un periodo, y cuando mejorada se puede decir que el estudiante logró tener un dominio mejor de la lengua meta.

Garagallo (1999) nos afirma que la interlengua es un fenómeno que se hace presente en el aprendizaje de lenguas y por eso es una fase de aprendizaje imposible de sacar del proceso de enseñanza de una lengua extranjera. Metafóricamente se puede pensar y comparar la interlengua con un viaje. Al empezarlo estamos en un determinado lugar y cuando llegamos hasta el destino pretendido, ya tenemos o no, una carga de conocimiento a

⁶ Fernández (1997) utiliza en su investigación lengua extranjera y lengua segunda como palabras sinónimas. Así como también utiliza lengua materna y lengua primera con el mismo propósito. Para la autora segunda lengua es aquella que tiene lugar en el mismo país donde se habla el idioma que se quiere aprender. La lengua extranjera es aquella presente en el proceso de aprendizaje se lleva afuera del país de la lengua en cuestión. (p.38)

También vamos a utilizar las expresiones de lengua extranjera y segunda lengua como sinónimas, visto que, en nuestra investigación una puede representar el significado de la otra.

más de lo que teníamos antes del viaje. Así es la interlengua, ella puede tener avances o retrocesos, dependiendo o no, del nivel de enseñanza en que el alumno se encuentra. Veamos uno de los ejemplos que Fernández (1997) nos presenta en su corpus de investigación sobre la interlengua en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Alumno árabe (2º curso)

Feliz es una balabra muy deficil para explicar. Puede decir que un dia sin problemas es un día feliz. Yo recuerdo que el año pasado quando yo era en Englaterra yo pasaba un día de mis vacaciones muy feliz. Por la mañana yo con muchos amigos fuimos a la montaña, pasaiamos casi cinco horas en este natura maravloso. Después habíamos una promenade en una de esas canales cerca de la montaña. Por la tarde un de mis amigos pensaba pasar la noche en Amsterdam. (Fernández, 1997 p. 294)

Como se puede observar, el aprendiente comete algunos errores al expresarse en la lengua meta. Esa perspectiva de error es caracterizada como un resultado de las etapas de interlengua, visto que se puede considerar que el alumno está pasando por una fase que va a ser lograda o mejorada. Ese sistema, que el estudiante se vale durante su aprendizaje, es considerado un error, porque no representa la estructura correcta de la lengua cuál pretende lograr, hay características idiosincrásicas en su producción.

En nuestro espacio de investigación, vamos a considerar los errores como un resultante positivo del aprendizaje y no como una desobediencia a la norma, una vez que cuando uno aprende está sujeto a cometer variaciones en lo que está aprendiendo. Gargallo, defiende que “los errores son parte natural del proceso de aprendizaje, son inevitables, positivos y garantizan que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo.” (1999, p. 27). En contrapunto, estudios hechos por Pavón (2009, p.134) explican que esa etapa determina el sistema lingüístico que se forma en la mente del aprendiente, así el estudiante utiliza y evoluciona con sus propias reglas gramaticales. Por tal motivo no se puede prever un inicio concreto para el comienzo y el término de la interlengua.

Las investigaciones de Fernández (1997) apuntan que la interlengua ocurre con más frecuencia entre aquellas lenguas y estructuras lingüísticas que les parecen ser más próximas del estudiante. O sea, hay gran posibilidad de que en nuestra investigación aparezca un índice bien elevado de errores. Eso puede ocurrir porque nuestras lenguas de investigación son la lengua

portuguesa y la lengua española, que tienen estructuras muy parecidas. En consecuencia a la observación que Fernández nos presenta, es necesario que sea clara la hipótesis de que ser parecido no es ser igual.

Además, la estudiosa hace una comparación del aprendizaje de una L2 con la adquisición de la lengua materna de los niños “hacer errores es una estrategia que emplean los niños en la adquisición de la L1 y del mismo modo ocurre con los aprendices de una lengua extranjera.” (FERNÁNDEZ,1997 p.27). Esta visión, que nos trae la autora, es bien relevante porque cuando un niño empieza a hablar o a escribir en su lengua materna lo hace con muchos errores que muchas veces no son corregidos, con la justificativa de ser un fenómeno normal, y en realidad es muy natural así como los errores de uno que aprende una lengua extranjera. Así que, ni cuando aprendemos nuestra lengua materna estamos libres de cometer errores, ¿por qué en el aprendizaje de otra lengua tendría que ser distinto?.

Algunas investigaciones miran los errores causados por estudiantes de lenguas con malos ojos, una teoría que no considera el error positivo es el AC. En la próxima sección vamos a exponer las particularidades de esa teoría.

3.2 Análisis Contrastivo

El análisis contrastivo (AC) surgió en los años 40. Es caracterizado por la teoría lingüística estructuralista como un proceso donde el estudiante se apoya en el sistema lingüístico de su lengua materna para lograr aprender una lengua extranjera (PAVÓN, 2012).

Fernández (1997, p.15) destaca que fue el lingüista Ch. Fries (1953), que ha desarrollado por primera vez el concepto de análisis contrastivo. El AC nasce a partir de la intención de proponer una innovación didáctica, ya que planteaba un método que evitaría los errores.

3.2.1 Características del Análisis Contrastivo

Baralo (1999) defiende que para el AC todo aprendizaje es un proceso de formación de hábitos. El que quiere aprender una lengua, basta recibir el

input de la lengua deseada y empezar a formar hábitos acerca de esa lengua. Se puede decir que el AC tiene un concepto de que todos los errores causados por los aprendices de una lengua extranjera son reflejos de un intento de utilizar sus hábitos lingüísticos maternos para lograr desarrollar y aprender una lengua meta. Por creer que los errores presentados en el proceso de aprendizaje de una L2 son causados por interferencias de la lengua materna, el AC compara los sistemas lingüísticos de contacto (la lengua materna con la lengua meta).

El objetivo del AC es identificar los errores en las producciones escritas y orales de los estudiantes. A partir de esos errores, la perspectiva es trabajar y proponer actividades pedagógicas a fin de evitarlos. Según Baralo (1999),

Los investigadores del AC, dan por hecho dos supuestos principales: 1ºhecho: el aprendizaje es producido por medio de una transferencia de hábitos de la LM [lengua materna] a la LE [lengua extranjera]; y 2º hecho: 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 diferencia entre los dos sistemas. (1999, p. 36)

Para mejor comprender esos dos hechos, vamos a describir que se ha entendido por transferencia positiva y transferencia negativa. La transferencia será positiva cuando a través de la lengua materna se pueda hacer una transferencia que no cometa errores en la lengua meta. La transferencia será negativa, cuando la utilización de elementos de la lengua materna en la lengua meta cometa errores. La transferencia negativa también puede ser llamada de interferencia, así como la transferencia positiva puede ser llamada de facilitación. Adoptaremos en nuestro trabajo los dos términos.

En general, el AC supone que los errores pueden ser pronosticados y que en esos errores se puede hacer la identificación de transferencias de la lengua materna del aprendiz de LE, (Fernández, 1997). En sistemas lingüísticos semejantes, como es el caso de la lengua portuguesa y española, muchos alumnos piensan que por haber una cierta similitud entre las dos lenguas, se puede hacer una transferencia. Según Oliveira & Paiva,

Ao se aprender algo novo, estamos sujeitos a processos psicológicos de transferências positivas e negativas de aprendizagens. A primeira facilita a nova aprendizagem. Assim estruturas da primeira língua [ex: regras de formatação do plural com "S" no português] facilitam a aprendizagem de estruturas semelhantes na outra língua [ex: plural com adição de "S"]. A segunda causa problemas na aprendizagem, ou seja, causa

interferência [ex: a adição de “S” para a formação de plural em palavras cujo plural é formado com “ES”, como em potato/potatoes]. (2014 p. 16).

Muchas veces, los alumnos hacen la transferencia inconscientemente, visto que están condicionados a partir de la lengua materna para aprender una LE. Algunas veces como nos dice Oliveira & Paiva (2014), esa transferencia es positiva, lo que les permite a los estudiantes que la enseñanza pueda ser más sencilla en algunos aspectos. Pero ninguna lengua es totalmente igual, no se puede decir que esa transferencia va a ser provechosa siempre, una vez que los rasgos de las lenguas, las ortografías, las reglas son distintas. Un ejemplo es la situación del plural que Oliveira & Paiva (2014) nos presenta, pero hay varias otras, como la confusión de los fonemas, por ejemplo: “baso” para decir “vaso”.

Se puede pensar que tal fenómeno ocurre, porque el alumno tiene conocimiento de su lengua materna, y cuando escucha alguna palabra parecida en la lengua meta piensa que por haber cierta semejanza puede ser lo mismo, entonces hace una transferencia sin darse cuenta que algunas veces está cometiendo el error. Por otro lado, hay transferencias que son consideradas como una facilitación, ya que, hay reglas y palabras que son idénticas tanto en la lengua materna del alumno como en la lengua que él pretende lograr.

A partir de ello, podemos saber que algunas palabras son idénticas en el portugués y en el español, pero pensemos, ¿hasta dónde son semejantes?, algunas son iguales en el habla, pero en la escrita no, o pueden tener la misma grafía o sonidos, pero tienen significados diferentes, es el caso por ejemplo, de los falsos amigos. El error causado en el proceso de aprendizaje del alumno, ni siempre es causado por interferencia de la L1, existen otras razones que causan el error, como por ejemplo, las etapas de interlengua.

Baralo (1999) argumenta que en los años 60, varios movimientos fueron contra el AC. Esa teoría fue considerada falla, y fue criticada por muchas razones teóricas, prácticas y empíricas, ya que, el que aprende una LE hace errores que no se caracterizan apenas por la interferencia de la L1. Algunas de ellas, según Fernández, son

1. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices.
2. Las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del AC.
3. Los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen cambiar el error. (1997, p.16)

Por las evidencias mencionadas, se puede percibir que el AC no es la mejor teoría para explicar el error en el aprendizaje de una lengua extranjera, dado que, el error es más que una transferencia negativa de la L1. Además el AC no soporta un equívoco en la enseñanza, porque si el aprendizaje es una formación de hábitos el error hace con que el alumno crie hábitos incorrectos. Pero no podemos negar que en algunos aspectos hay coherencia en lo que nos propone la teoría. Según Oliveira & Paiva (2014, p. 26) “o foco na análise contrastiva não é suficiente para explicar todos os erros e acertos, mais é inegável que alguns podem ser explicados por ela.” En efecto, sabemos que muchos errores no son resultantes solamente de la transferencia de la lengua materna de los alumnos, sino que esa perspectiva es una de las causas de los errores.

Por las características presentadas en el AC, pudimos percibir que la teoría no se aplicaba en nuestra investigación, pero su descripción fue importante para la introducción de la teoría del análisis de errores, la cual adoptamos. La sección que sigue se destina al análisis de errores, su surgimiento y sus características.

3.3 Análisis de Errores

De todas las críticas hechas al AC, una teoría surgió contra la afirmación de que los errores de un aprendiente se dan solamente por interferencia o transferencia de la lengua materna (Fernández, 1997). Además de eso, se tuvo la intención de demostrar que los errores cometidos por aprendices de una lengua, son más que una comparación y una formación de hábitos de la lengua materna con la lengua meta.

A partir de esa perspectiva, ha surgido a finales de los años sesenta la metodología del análisis de errores. La estudiosa Fernández, nos entera que

“fue en el año de 1967, que el lingüista S.P. Corder ha iniciado un nuevo estudio acerca de los errores de los estudiantes de una lengua extranjera” (1997, p.14). Según Baralo, (1993, p.37) “Corder fue el primero en destacar la importancia de los errores tanto para los alumnos, como para los profesores”. Esa importancia está relacionada al avance de aprendizaje del alumno en la lengua cual está desarrollando, una vez que, a partir de la investigación en las producciones de los alumnos, se puede analizar en cuales aspectos, el estudiante más comete errores. Por medio de ese resultado, los profesores pueden aplicar pretensiones didácticas en sus clases, con la finalidad de intentar amenizar las dificultades de sus alumnos.

La concepción del análisis de errores, fue considerada innovadora. Esa característica se da porque Corder, (1967 apud BARALO 1997) no propone solamente la identificación del error causado por el contacto entre lenguas, sino la necesidad de investigar las estructuras realizadas en las producciones de un estudiante de LE.

3.3.1 Características del análisis de errores

La intención de la manifestación del AE fue la creación de una investigación que demuestra las posibilidades que los errores de un estudiante de lengua extranjera pueden traer para el logro de la lengua que está estudiando. El AE se caracteriza por la averiguación de los errores causados por aprendices en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Su principal objetivo es identificar e intentar a través de recursos didácticos amenizar esos errores.

Los equívocos, en el AE toman otra caracterización, porque no es considerado un punto negativo como en el AC. El error va a ser el camino de aprendizaje de la lengua que se quiere lograr. Cuando uno quiere adoptar la hipótesis del AE, tendrá que cambiar la visión negativa dada al error, ya que el AE se utiliza del equívoco para poder ayudar a tratar las dificultades de los aprendices. El AE mantiene relación directa con la interlengua, una vez que, es por medio de ella, y de sus etapas que el AE podrá actuar con la investigación de los errores. Es seguro que todos que aprenden una nueva lengua están

sometidos a cometer errores. Eso es considerado normal cuando el alumno se encuentra en el principio de la enseñanza, pero es innegable que aunque el alumno tenga un nivel más avanzado de la lengua, los errores siguen apareciendo.

Gargallo (1999) nos demuestra que eso ocurre por medio del convencimiento de que los errores son necesarios e inevitables en el proceso de aprendizaje. Además el AE se profundiza en esos equívocos, intentando demostrar el conocimiento de los procesos y de los mecanismos que los provocan. Por medio de los errores, el AE ayudará a entender cómo se lleva a cabo el aprendizaje, así que, podrá contribuir con la actuación didáctica. Los errores son importantes porque a través de ellos se puede percibir su naturaleza y trabajar en ellos para que los alumnos no los cometan más. De acuerdo con Johnson (2008, p.101), “el lenguaje de un aprendiz de LE quizá nunca es más interesante cuando se equivoca. Cuando emite enunciados correctos y libres de errores, éstos nos dicen poco sobre lo que está sucediendo en su mente”, o sea, es decir que por medio del error el educador de lenguas va a poder guiarse para mejorar la enseñanza del aprendiente.

Desde su concepción hasta hoy día, el AE es utilizado como metodología de enseñanza de lengua extranjera, ya que, trae muchas percepciones y colaboraciones para la formación de la lengua que se quiere dominar. Pavón (2009) afirma que a lo largo de los años, la evolución del AE fue creciendo. Al principio se centraba en investigaciones gramaticales, después ha enfocado sus estudios en las perspectivas pragmáticas de la lengua y ha evaluado el error de acuerdo con el efecto comunicativo.

Ya Fernández (1997) nos presenta seis características que se debe llevar en consideración cuando se utiliza el AE. Son ellas: (1) identificación del error; (2) clasificación del error; (3) descripción del error; (4) explicación del error; (5) valoración de la gravedad del error; (6) efectos comunicativos. En nuestra investigación, utilizaremos y analizaremos algunas características de esas perspectivas, una vez que, hacer todas esas observaciones envuelve una exhaustiva investigación en varios grupos, lo que no es nuestro caso.

El AE nos permite analizar lo que el alumno ha aprendido y lo que el alumno todavía está asimilando. Lo que el alumno no ha aprendido hasta al final de la enseñanza, puede resultar en una fosilización, que es cuando el

alumno sigue haciendo estructuras equivocadas que no corresponden a la lengua meta.

Para hacer el análisis de las producciones escritas, vamos a tomar como soporte algunas clasificaciones presentadas por Fernández en su trabajo de investigación: “*Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*”. La estudiosa nombró una clasificación de los errores, que ha utilizado en su investigación. Según la autora “la multiplicidad de errores que puede presentar un corpus de IL [interlengua] necesita de un instrumento que facilite su clasificación” (1997, p. 29). A partir de su perspectiva de tipologías de errores vamos a nortear nuestra investigación. Veamos la clasificación de errores que Fernández ha utilizado.

1. **Léxicos:** 1.1 Forma; 1.2 Significados;
2. **Gramaticales:** 2.1 Paradigmas, 2.2 Concordancia, 2.3 Valores y usos de las categorías, 2.4 Estructura de la oración, 2.5 Relación entre oraciones;
3. **Discursivos:** 3.1C Coherencia global, 3.2 Correferencia, 3.3 Tiempo y espacio, 3.4 Conectores, puntuación;
4. **Gráficos:** 4.1 Puntuación y otros signos, 4.2 Tildes, 4.3 Separación y unión de palabras, 4.4 Alteración del orden de las letras, 4.5 Confusión de fonemas, 4.6 Omisión de letras y letras sobrantes, 4.7 Confusión de grafemas para el mismo fonema. (FERNÁNDEZ, 1997, p.44-47) [grifos nuestro]

Como ya hemos mencionado en la parte de Metodología y Procedimientos, no vamos a hacer toda la investigación que la estudiosa hizo. Hasta porque todavía no tenemos todo ese conocimiento de la lengua española que la estudiosa tuvo para hacer su trabajo. Nuestra principal intención es intentar identificar y clasificar los errores, también tenemos la pretensión de hacer un comparativo de los resultados encontrados con el propósito de averiguar cuáles son los errores que más ocurren en los grupos. Además de eso, pretendemos analizar si los errores son los mismos en cada grupo, y si con el avance del estudiante en el curso, esos errores son superados.

A través del AE, queremos demostrar cómo se presentan los errores en el nivel básico, intermedio y avanzado del curso de Letras. Para hacer la descripción de los errores que encontramos en nuestra investigación, utilizaremos sinónimos, que Fernández (1997) ha utilizado para dirigirse al error, son ellos: lapsos, descuidos y falta. Pasamos ahora para la próxima

sección, donde va a ser presentada la averiguación de las características lingüísticas de los participantes.

4-CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS INVESTIGADOS

En esta parte de nuestro trabajo, presentaremos algunas particularidades de los sujetos investigados. Vamos a presentar datos como: edad, ciudad origen y ciudad que los investigados viven. Tales datos nos permiten tener un panorama de las características básicas de nuestros participantes. Enseguida, vamos a exponer las posibilidades de perfil lingüístico de los grupos.

4.1 Datos básicos de los investigados

En relación a la división de sexo, tenemos veintinueve mujeres y dieciséis hombres en nuestra investigación. Además de eso, creo que no solamente en nuestra investigación hay un predominio de mujeres sino en todo el curso de Letras, observo mucho más mujeres que hombres haciendo la carrera.

En general, la mayoría de los sujetos tienen edad, entre diecisiete y treinta años. Los demás tienen una edad más avanzada. Algunas personas no han contestado a la pregunta sobre edad, lo que puede resultar en una inestabilidad de los datos a respecto a esa característica

Nuestra intención con esos datos es conocer, algunas peculiaridades de nuestros sujetos. Ahora, enseguida, vamos a presentar un panorama que envuelve cuestiones lingüísticas relacionadas a la lengua materna y a la lengua meta de los sujetos. Para mejor exhibir los datos hicimos una sección de gráficos para la mejor visualización de los aspectos que serán exhibidos

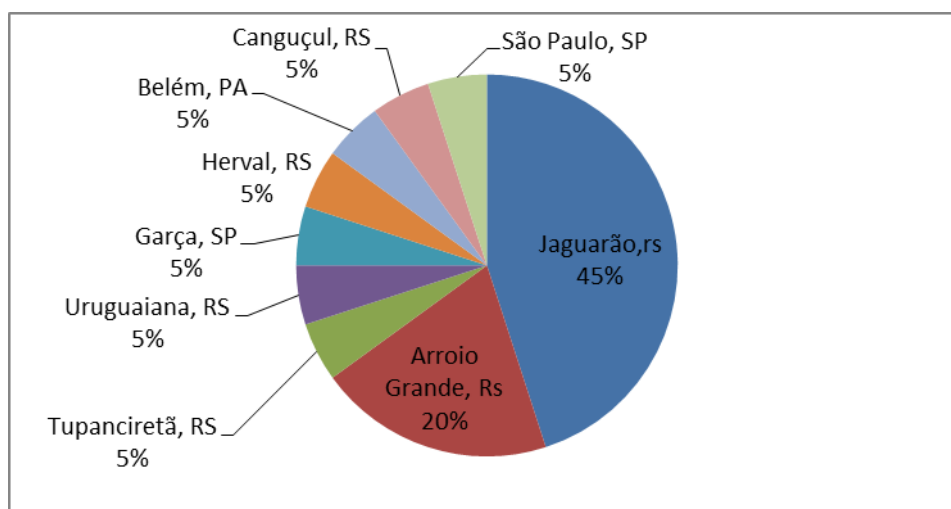
4.2 Perfil Lingüístico de los participantes

En esa segunda parte de las características de los sujetos, tenemos el objetivo de observar aspectos lingüísticos de los participantes. Además de eso, podemos destacar la inestabilidad de respuestas que los sujetos dan a algunas cuestiones. Veamos:

4.2.1 Ciudad origen de los sujetos investigados

Presentaremos las ciudades orígenes de los investigados. Por haber una gran variedad de datos, necesitamos desarrollar este tópico por grupos. Veamos ahora las ciudades orígenes de los sujetos del primer semestre.

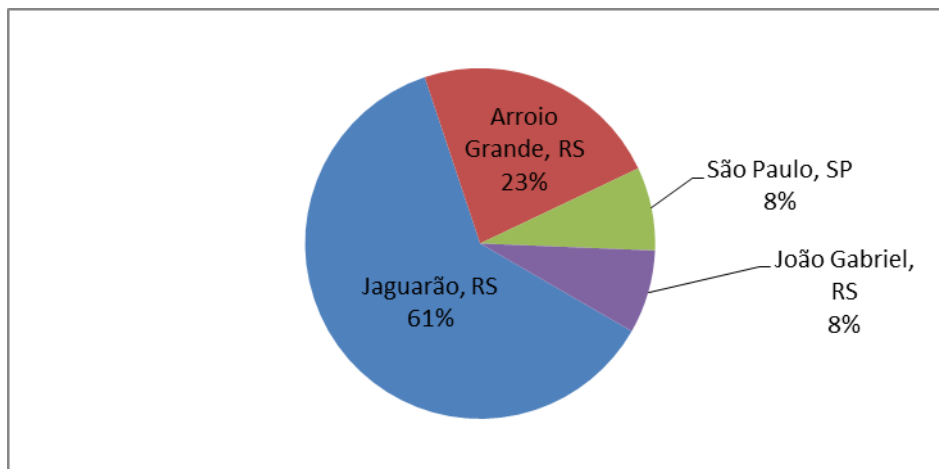
Gráfico 1: Relación de las ciudades orígenes de los participantes del 1º semestre



Fuente: Autoría propia

Se puede observar que el mayor grupo de los sujetos son de la ciudad de Jaguarão, sumando un total de nueve personas, a su lado está los que viven en Arroio Grande, con cuatro investigados. Las demás ciudades encontradas en los datos, suman un investigado por ciudad origen. A la continuación presentamos el gráfico que nos mostrará los resultados del quinto semestre.

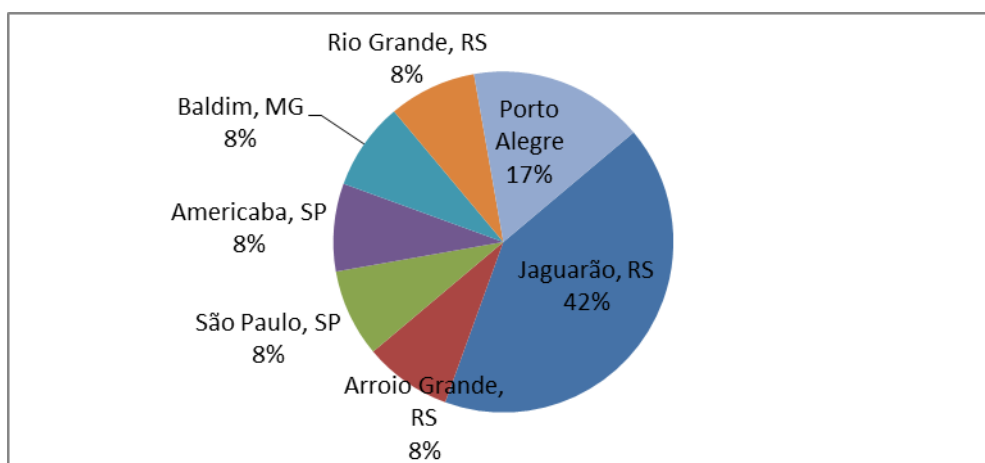
Gráfico 2: Relación de las ciudades orígenes de los participantes del 5º semestre



Fuente: Autoría propia

El quinto grupo también tiene un predominio de sujetos naturales de Jaguarão, correspondiendo a un número de ocho sujetos. La ciudad de Arroio Grande, posee tres investigados naturales de allá. Las otras dos ciudades restantes, tienen un sujeto naturalizado. En el quinto grupo tenemos una variación de ciudades orígenes bien más limitada, si comparada con la del primer semestre. Veamos los datos del séptimo semestre abajo.

Gráfico 3: Relación de las ciudades orígenes de los participantes del 7º semestre



Fuente: Autoría propia

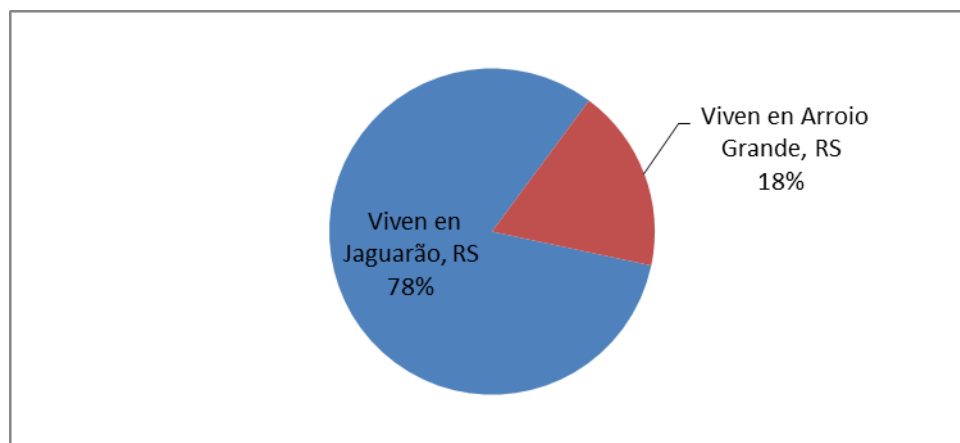
En el séptimo grupo también hubo un predominio de sujetos naturales de la ciudad de Jaguarão, al total son cinco sujetos. Dos, son naturales de Porto Alegre, las demás ciudades suman un investigado cada.

Se puede observar que hay en los tres grupos, un predominio de investigados naturales de la ciudad de Jaguarão. En segundo lugar, están los naturales de la ciudad de Arroio Grande. También hay, una rica diversidad de ciudades orígenes lejas de la zona de la universidad. Pasamos para la investigación de las ciudades donde los estudiantes viven.

4.2.2 Ciudad en que viven los investigados

También tuvimos curiosidad en saber en cuales ciudades los investigados viven. Con los datos obtenidos pudimos observar que los sujetos habitan en dos ciudades, una es Jaguarão y la otra Arroio Grande. Veamos los datos porcentuales en el gráfico.

Gráfico 4: ciudades que los participantes viven

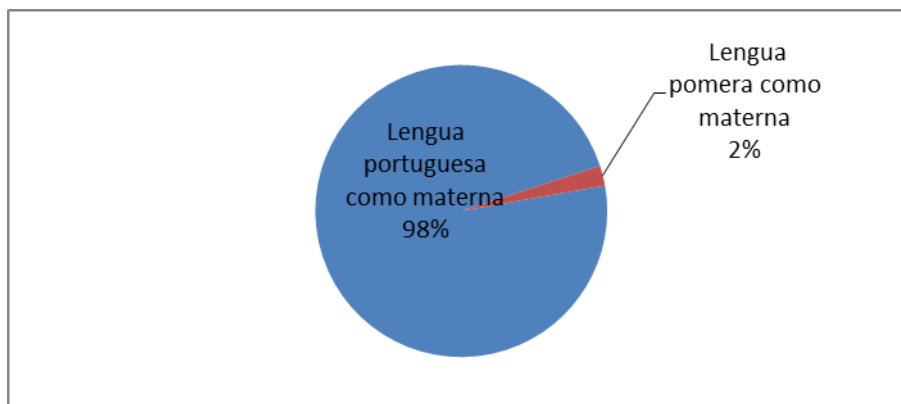


Fuente: Autoría propia

La gran mayoría de los entrevistados viven en Jaguarão, RS, y un menor porcentaje vive en Arroio Grande, RS. Al total son treinta y seis investigados que viven en la ciudad de Jaguarão, RS y nueve que viven en Arroio Grande, RS.

4.2.3 Lengua materna de los sujetos

Nuestra intención en averiguar la lengua materna de los sujetos, se ha dado con el propósito de saber si en nuestra investigación teníamos algún participante con lengua materna distinta del portugués. Veamos los datos.

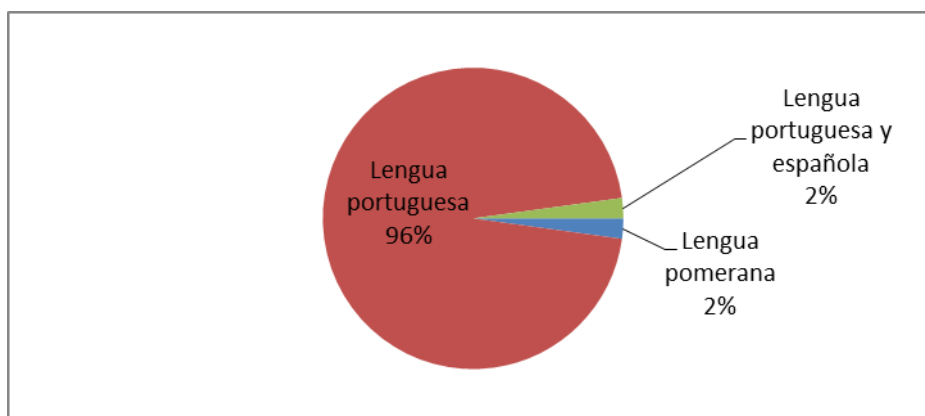
Grafico 5: La lengua materna de los sujetos

Fuente: Autoría propia

La lengua portuguesa como lengua materna es dominante en nuestro corpus. Tenemos con mínimo porcentaje la lengua pomerana como materna. Al total son cuarenta y cuatro sujetos que tienen la lengua portuguesa como materna y un sujeto que tiene la lengua pomerana como materna. Enseguida mostraremos, cuales lenguas los investigados utilizan en su interacción diaria.

4.2.4 Lengua que los sujetos utilizan para la interacción con sus familiares y en sus trabajos

También tuvimos interés en investigar, cuales lenguas los investigados utilizan en su diario y en su interacción familiar. Observemos el grafico.

Gráfico 6: lengua de interacción diaria

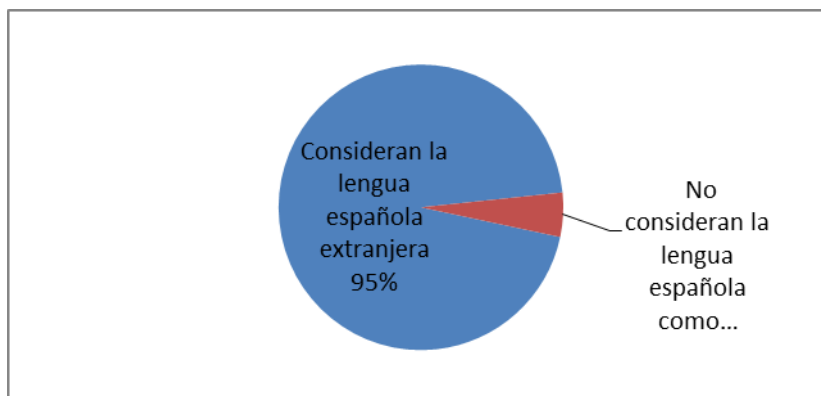
Fuente: Autoría propia

La gran mayoría de los sujetos utilizan solamente la lengua portuguesa con sus familiares. Hay un mínimo de investigados que utilizan las dos lenguas (portuguesa y española). Al total son cuarenta y tres alumnos que utilizan solamente la lengua portuguesa para interactuar con sus familiares y en sus trabajos. Un investigado afirma que utiliza para tales actividades las lenguas portuguesa y pomerana. Solamente uno de los sujetos afirma estar en contacto con las lenguas portuguesa y española en su trabajo o con sus familiares.

4.2.5 La lengua española / portuguesa es considerada extranjera para los sujetos

La perspectiva de lengua extranjera cambia de acuerdo con el avance del sujeto en el curso. Para mostrar los datos detalladamente, notamos una necesidad de hacer, en esa sección, una exhibición más explicada de los resultados, así que, haremos tres gráficos para mejor presentar esa característica. Empezamos por los resultados del primer semestre:

Gráfico 7: Relación de lengua extranjera en el 1° semestre

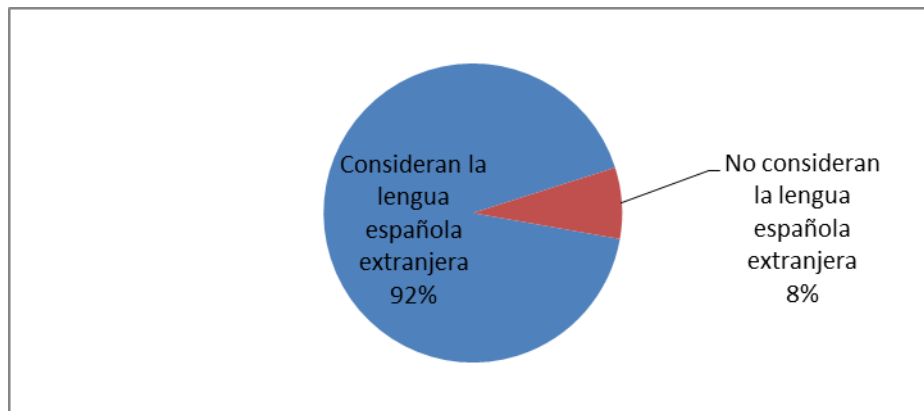


Fuente: Autoría propia

En el primer semestre, diecinueve alumnos consideran la lengua española como una lengua extranjera. Solamente un alumno afirma que la lengua no es extranjera. Veamos la respuesta del investigado n° 16, del primer semestre: “No, yo usava em mi trabalho, na fronteira” [SIC]. O sea, hay un alumno que tuvo un contacto informal con la lengua. Pero, pensamos que la lengua de la frontera, no es el español que aprendemos en la facultad, una vez

que, en el comercio de la frontera tenemos un predominio del portugués. Veamos ahora los resultados obtenidos en el quinto semestre.

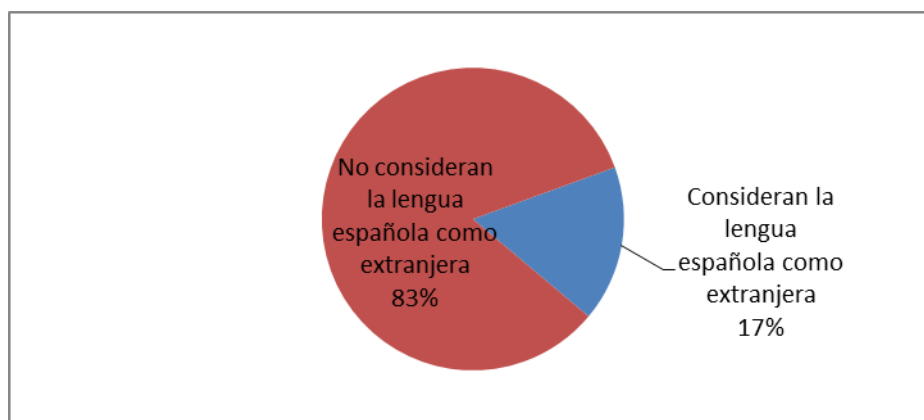
Gráfico 8: Relación de lengua extranjera en el 5° semestre



Fuente: Autoría propia

En el quinto semestre, también hubo un predominio de sujetos que consideran la lengua española como extranjera. Son doce investigados que creen en esa perspectiva. Solamente uno piensa que la lengua no es extranjera. Veamos la respuesta del sujeto nº 32, del quinto semestre, que no considera la lengua española extranjera: “No, pues es una mistura extraña” [SIC]. En ese nivel de enseñanza los alumnos ya están en contacto con la lengua española en sus estudios hace dos años y medio, aún le consideran extranjera, o sea es decir que no hay un contacto intensivo con la lengua cual estudian. Pasamos para el análisis del último grupo.

Gráfico 9: Relación de lengua extranjera en el 7° semestre



Fuente: Autoría propia

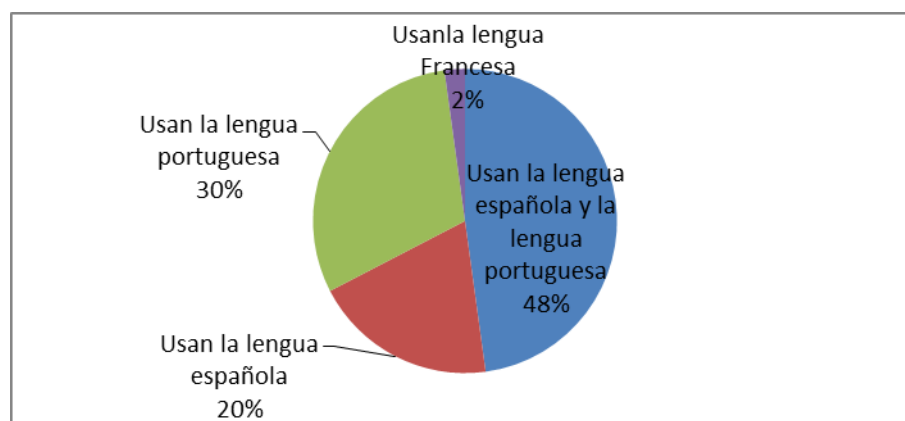
En el séptimo semestre el concepto de lengua extranjera prácticamente no existe. Son diez alumnos que no consideran el español como una lengua

extranjera. Solamente dos sujetos dicen considerar la lengua española como extranjera. Veamos la respuesta del investigado nº 39, del séptimo semestre, que piensa que la lengua no es extranjera: “No más”. Tal resultado puede darse con el avance de los aprendices en la lengua, o sea, en un nivel más avanzado, menor es el concepto de que la lengua meta sea extranjera. Esta perspectiva puede ser relacionada a la interlengua, una vez que se puede decir que los alumnos están en una etapa más avanzada, en relación a los otros dos grupos. Tal afirmación se sostiene por medio del presupuesto, de que, si uno piensa que la lengua no es extranjera, nos deja así subentendido que tiene contacto directo con ella, tal contacto puede resultar en la disminución de los errores en el séptimo semestre. Tuvimos una diversidad de resultados entre el primero y el quinto semestre para el séptimo semestre. La gran mayoría del nivel más avanzado no piensa que la lengua es extranjera. En la sección que sigue vamos a ver las lenguas que los alumnos utilizan en sus estudios.

4.2.6 Lenguas que los entrevistados utilizan en sus estudios

Algunos investigados dicen utilizar apenas la lengua española en sus estudios otros dicen utilizar solamente la portuguesa, hay también un informante que dice que utiliza la lengua francesa en los estudios. Veamos.

Gráfico 10: Lenguas que los sujetos utilizan en sus estudios.



Fuente: Autoría propia

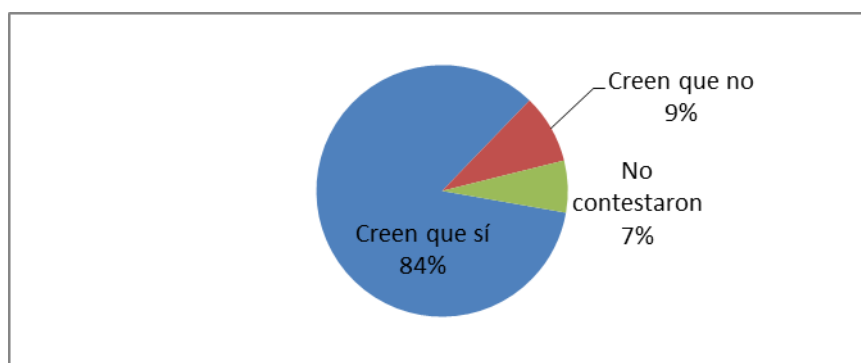
Gran parte de los sujetos utilizan en sus estudios la lengua portuguesa y la lengua meta (española), sumando un total de veintidós. Catorce dicen utilizar

solamente la lengua portuguesa. Nueve afirman utilizar solamente la lengua española. Y lo más improbable y fuera de nuestros contextos dice estudiar solamente en francés. Las respuestas no fueron las que esperábamos, porque cuando hacemos un curso que nos habilita a trabajar con dos lenguas, no hay posibilidad de estudiar solamente una de ellas.

4.2.7 El contacto de los investigados con la región fronteriza de Jaguarão, Br con Río Branco, Uy:

Surgió interés de saber si los estudiantes piensan que por estar en contacto con una región fronteriza pueden tener más facilidad en aprender la lengua meta. Veamos los resultados.

Gráfico 11: Facilitación resultante del contacto fronterizo.



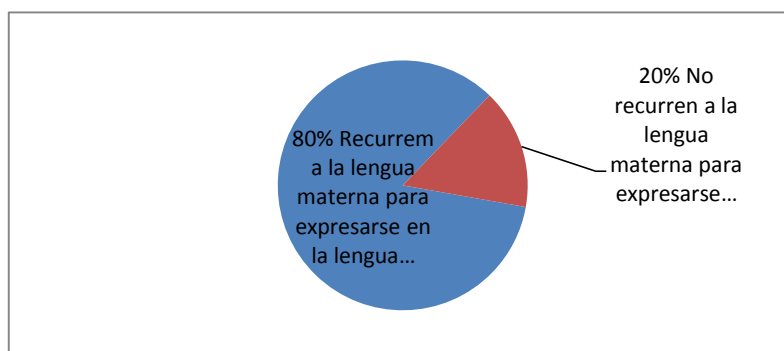
Fuente: Autoría propia

La gran mayoría dijo que sí, treinta y ocho, apenas siete sujetos dijeron que no creen en esa facilitación. Veamos un habla del participante nº43, del séptimo semestre, que no cree en esa esa ayuda: “No, pienso que la frontera a una mezcla de lenguas y se quieres aprender el español como nas gramáticas tiene que irse mas a dentro del país” [SIC]. Hay coherencia en la justificación del alumno, porque en realidad lo que constamos en la frontera en gran mayoría es una mezcla de dos lenguas. Por otro lado, tenemos un informante nº40, del séptimo semestre, que nos dice; “sí, por que podemos tener contacto con hablantes nativos de la lengua” [SIC]. Si se puede obtener un input positivo de los nativos que viven en región fronteriza, pero eso es más probable referente al habla, en la escrita pensamos ser arriesgado.

4.2.8 Estrategia de comunicación en la lengua meta de los sujetos

En nuestra tercera sección, hemos hablado de las estrategias o transferencias que los alumnos utilizan cuando no saben algo en la lengua meta. Les fue cuestionado, si ellos utilizan su lengua materna cuando no saben la palabra más adecuada para expresarse en la lengua meta.

Gráfico 12: Utilización de la lengua materna en la lengua meta.



Fuente: Autoría propia

Treinta y ocho confirman que recurren a la lengua materna para rellenar lapsos en la lengua meta. Veamos, el informante 24, del quinto semestre: “si, pues ahora por ejemplo muchas palabras que escribi no sabía como era en español y acabe escribiendo en portugués” [Sic]. Tal resultado nos permite observar que la mayoría de los alumnos hacen una transferencia consiente de la lengua materna para transmitir enunciados en la lengua meta. Algunos contestaron que no recurren a su lengua materna y que siempre utilizan el diccionario, todavía hay aquellos que dicen no recurrir nunca a la lengua materna para sanar huecos en la lengua meta. Con esta cuestión terminamos de analizar los resultados de la primera parte de nuestra investigación. Pasamos ahora para algunas consideraciones respecto a de los datos obtenidos.

4.3 Consideraciones de las características lingüísticas de los sujetos

Los resultados que hemos encontrado en esa parte del trabajo, nos permiten conocer peculiaridades de los investigados, lo que podrá ayudarnos

en el análisis de los errores. También pudimos observar una variación de datos entre uno y otro grupo, lo que quizás pueda demostrar relación con los errores, en las producciones textuales de los sujetos. Pasamos ahora para la quinta parte de nuestro trabajo que es la parte del análisis de los errores.

5- ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA RESULTADOS OBTENIDOS

Embazado en el análisis de errores, presentaremos ahora los lapsos encontrados en las producciones textuales de los investigados. La exhibición del análisis fue organizado por tablas, en las cuales vamos a exponer algunas clasificaciones de errores resultantes de la interlengua, nombrados por Fernández (1997). Además de eso, serán nombrados los errores que no hemos encontrado en los tipos propuestos por Fernández.

Vamos a mostrar los resultados obtenidos por cada actividad propuesta, o sea, en cada una de ellas vamos a tener los datos de los errores de los tres grupos (1º, 5º y 7º semestre). Enseguida, será presentado un análisis cantitativo acerca de los errores observados en las clasificaciones. También será hecha la presentación de los errores individuales y colectivos de los grupos. Empezamos con los resultados de la primera actividad.

5.1 Análisis de los errores en la primera propuesta de producción textual

Veremos ahora los lapsos encontrados en la primera propuesta de producción textual. La actividad tuvo como propósito la descripción de un comic de Mafalda (apéndice 1). El comic tiene cinco situaciones, donde los alumnos tuvieron que explicarlas por medio de la expresión escrita. A continuación presentaremos los errores individuales y colectivos de los grupos.

5.1.1 Análisis de los errores individuales del 1º semestre en la primera actividad

Encontramos en las producciones de los alumnos del primer semestre una clasificación de seis errores individuales. Veamos en la tabla, las tipologías encontradas.

Tabla 1: Tipologías de errores individuales del 1º semestre en la primera actividad.

Lapso del conector “y”	Cantidad
< Situación <u>e</u> vida >	01
< <u>e</u> después >	01

Confusión de grafemas* ⁷ (v por b)	Cantidad
< estava >	03
Préstamos de los artículos determinados de la lengua portuguesa	Cantidad
< mirar <u>as</u> noticias >	01
< <u>O</u> tiempo >	01
< <u>O</u> calor >	01
Mala contracción de la forma “de + el” (Forma del portugués)	Cantidad
< hora <u>do</u> baño >	02
Mala contracción de la forma “de + las” (Forma del portugués)	Cantidad
< Novela <u>das</u> ocho >	01
Omisión del artículo “la” *	Cantidad
< e__ vida >	01

Fuente: Autoría propia

Las clasificaciones presentadas suman un total de doce equívocos. El tipo que más presentó faltas fue: Confusión de grafemas (v por b), con tres errores. El segundo tipo con más cantidad de errores fue: Mala contracción de la forma “de + el” (Forma del portugués), con dos lapsos. Enseguida veremos los errores individuales del 5º semestre.

5.1.2 Análisis de los errores individuales del 5º semestre en la primera actividad

Presentaremos ahora los lapsos encontrados en las producciones de los sujetos del quinto semestre. Fueron encontradas cinco tipologías de errores en el nivel intermedio. Veamos las clasificaciones y la cantidad de los errores en la tabla abajo.

⁷ Señalamos con el símbolo (*) las tipologías nombradas por Fernández (1997). Los tipos que no están señalados fueron nombrados por nosotros.

Tabla 2: Tipologías de errores individuales del 5º semestre en la primera actividad.

Junción de palabras *	Cantidad
< Megusta ver tele>	01
< no megusta tomar baño>	01
Préstamo de conjunción adversativa de la lengua portuguesa	Cantidad
< <u>porém</u> está indeciso >	01
Préstamos de los artículos de la lengua portuguesa	Cantidad
< no sabe <u>o</u> que quiere>	01
Omisión del complemento indirecto* “le” (3ºp singular)	Cantidad
< Su hermano no _ gusta que ella entre en su cuarto >	01
Falta de contracción de la forma “de+el” (mala colocación de artículo y contracción)	Cantidad
< hora <u>de lo</u> baño >	01

Fuente: Autoría propia

En el quinto semestre, hemos observado una cantidad de seis errores en las tipologías descriptas. Tuvimos solamente una tipología que se ha destacado, la cual fue: Juncción de palabras, con un total de dos faltas. Veremos en la secuencia, el análisis de los errores individuales del séptimo semestre.

5.1.3 Análisis de los errores individuales del 7º semestre en la primera actividad

Los errores encontrados en las producciones textuales de los sujetos del nivel avanzado, presentaron cinco tipologías. Veamos en la tabla las clasificaciones de los errores, así como su cantidad.

Tabla 3: Tipologías de errores individuales del 7º semestre en la primera actividad.

Mala concordancia de numero*	Cantidad
< Mafalda <u>estas</u> bañándose >	01
Mala concordancia de genero*	Cantidad
< Mafalda [...] con cara de <u>malo</u> >	01
Uso de “elle” para referirse a “él”	Cantidad
< habla con <u>elle</u> >	01

Palabras próximas a la lengua meta *	Cantidad
< llarlando >	01
< Jogando >	01
< Bonequitos >	01
< deseño >	01
Confusión del gerundio *	Cantidad
< Oyando la tele >	01
< Oindo música >	01

Fuente: Autoría propia

En el nivel avanzado observamos nueve faltas en las tipologías exhibidas. La clasificación que más presentó errores fue: palabras próximas a la lengua meta con cuatro lapsos. A continuación, vamos a ver las tipologías de errores colectivos entre grupos.

5.2 Análisis de los errores compartidos entre los grupos en la primera actividad

Los errores colectivos tuvieron una rica diversidad. Tuvimos errores colectivos entre el 1º y 5º semestre, entre el 1º y el 7º semestre y entre los tres grupos. Comenzaremos con la exhibición de los errores colectivos del 1º y 5º semestre.

5.2.1 Errores colectivos entre el 1º y el 5º semestre en la primera actividad

Hemos encontrado cuatro tipologías de errores compartidos entre el nivel básico e intermedio. Veamos en la tabla los resultados obtenidos.

Tabla 4: Tipologías de errores colectivos entre el 1º y el 5º semestre en la primera actividad

Uso de “hífen” no atestiguado en español (1º semestre)	Cantidad
< dia-a-día >	01
< quedou-se >	01
< senta-se >	01
(5º semestre)	Cantidad

< banhar-me >	01
Utilización inexistente de doble “s” (1º semestre)	Cantidad
< <u>ass</u> istindo la television >	02
< el amigo se <u>ass</u> usta >	01
< los días se <u>pass</u> an >	01
< ¿qué <u>pass</u> a? >	01
(5º semestre)	Cantidad
< <u>assist</u> indo televisión >	01
Omisión de grafemas para el mismo fonema* /h/ (1º semestre)	Cantidad
< _aciendo>	01
(5º semestre)	Cantidad
< _ermana >	01
< ¡_ola! >	01
Mala formación de perífrasis verbales acción futura* (1º semestre)	Cantidad
< voy _fazer también >	01
< voy_descansar >	01
< voy_ tomar >	01
< voy_hablar >	01
< va _escuchar >	02
< aprende_hacer >	01
< Voy _ crear >	01
(5º semestre)	Cantidad
< va_escuchar >	01
< va_bañarse >	01

< voy_escuchar >	01
------------------	----

Fuente: Autoría propia

Fueron encontrados veinticuatro faltas en los errores colectivos de los sujetos del primer y quinto semestre. La tipología que más ha presentado lapsos, en ambos grupos, fue: mala formación de perífrasis verbales acción futura, con una totalidad de once errores. La utilización de doble “S” fue la segunda tipología que más ha se destacado, con seis lapsos. Presentaremos en la secuencia los errores compartidos por los niveles básico y avanzado.

5.2.2 Errores compartidos entre el 1º y el 7º semestre en la primera actividad

Fue encontrado un tipo de falta colectiva entre el primer y el tercer grupo. Veámosla en la tabla.

Tabla 5: Tipología de error colectivo entre el 1º y el 7º semestre en la primera actividad

Palabras con mala colocación* uso de nadie para nada (1º semestre)	Cantidad
< ¿Que pasa en la tele? <u>Nadie</u> , voy a brincar.>	01
< ¿Que haces acá chico? <u>Nadie</u> , voy a ouvir un radio. >	01
Palabras con mala colocación* uso de muy por mucho (7º semestre)	Cantidad
< <u>Muy</u> más, muy aburrida >	01
Palabras con mala colocación* uso de mucho por muy (7º semestre)	Cantidad
< <u>Muchos</u> pequeños >	01

Fuente: Autoría propia

Los tipos exhibidos nos presentan cuatro faltas. El nivel avanzado presentó más lapsos referentes a confusiones de palabras, una vez que, confunde dos enunciados, en contrapunto el nivel básico solamente hizo confusión de un tipo de léxico.

5.2.3 Errores compartidos entre los tres grupos en la primera actividad

Mostraremos ahora las clasificaciones de los errores colectivos hechos por los tres niveles de enseñanza. Encontramos cuatro tipologías de lapsos. Veamos en la tabla.

Tabla 6: Tipologías de errores colectivos de los tres grupos en la primera actividad

Mala colocación de los artículos* (1º semestre)	Cantidad
< en <u>la</u> baño >	01
< <u>un</u> película >	01
< <u>lo</u> radio >	01
< <u>la</u> brinquedo >	01
(5º semestre)	Cantidad
< <u>un</u> canción >	01
< <u>lo</u> radio >	01
(7º semestre)	Cantidad
< en el radio >	02
Mala colocación de Pronombres átonos enclíticos* (1º semestre)	Cantidad
< le informar >	01
< le vestir >	01
(5º semestre)	Cantidad
< Van <u>la</u> dejar >	01
(7º semestre)	Cantidad
< Se bañando >	01
< Mafalda <u>se</u> fue a bañar >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* i por e (1º semestre)	Cantidad
< sienti <u>_</u> >	01
< <u>I</u> ntediada >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* i por y (1º semestre)	Cantidad
< muj <u>_</u> >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* g por j (1º semestre)	Cantidad
< aprendizaje >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* qu por c (1º semestre)	Cantidad
< <u>q</u> uando >	04
Confusión de grafemas para el mismo fonema* z por s (1º semestre)	Cantidad
< Atraz <u>z</u> ados >	01

Confusión de grafemas para el mismo fonema* y por i (5º semestre)	Cantidad
< Oyr >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* s por z (5º semestre)	Cantidad
< Aprendizaje >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* t por ch (5º semestre)	Cantidad
< Tica >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* nh por ñ (7º semestre)	Cantidad
< banhando >	01
< banha >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* t por ch (7º semestre)	Cantidad
< escutiar >	01
Préstamos lexicales de la lengua materna* (1º semestre)	Cantidad
< <u>V</u> ai al baño >	01
< <u>E</u> scutando su radio >	02
< está la <u>b</u> rincando >	01
< esta <u>h</u> a ver televisión >	01
< se fue a <u>b</u> rincar <u>q</u> uando ya cansada se fue a tomar baño >	01
< ¿Mafalda quieres <u>b</u> rincar? >	01
< Mafalda <u>v</u> endo tele >	01
< <u>o</u> uvindo el <u>s</u> on >	01
< voy a <u>b</u> rincar >	01
(5º semestre)	Cantidad
< Con sus <u>b</u> rinquedos >	01
< <u>T</u> enta hacer >	01
< <u>O</u> lha la tele >	01
(7º semestre)	Cantidad
< juega con sus <u>b</u> rinquedos >	01
< <u>F</u> icou pensativa	01
< <u>C</u> omeçou a escutiar >	01

Fuente: Autoría propia

Los errores compartidos por los tres grupos suman un total de cuarenta y cuatro. La clasificación con más cantidad de lapsos fue: préstamos lexicales de la lengua materna, con veinticinco errores. En segundo lugar, viene la tipología de: confusión de grafemas para el mismo fonema, con un total de

diecisiete lapsos. Se pudo observar, que los errores colectivos entre los tres grupos presentan una mayor suma de errores en la primera actividad. A continuación desarrollaremos el producto final de la primera actividad.

5.3 Producto final de los errores observados en la primera propuesta textual

Encontramos una tipología de veintisiete errores. Al total fueron observadas cien faltas en la primera propuesta de producción textual. Se puede percibir que los que más cometen faltas son los sujetos del primer semestre. El quinto y el séptimo semestre presentan la misma cantidad de errores al total. Los lapsos encontrados por cada semestre suman entre errores colectivos e individuales, respectivamente: 58, 21 y 21 faltas.

Las tipologías de errores, que los sujetos del primer grupo nos presentan evidencia una mayor cantidad de faltas cuando comparadas con los otros dos grupos. Se pueden observar errores característicos de quién está en la primera etapa de interlengua, como por ejemplo, una gran cantidad de préstamos de la lengua materna y confusiones de grafemas. Los errores cometidos por los alumnos del primer semestre son comprendidos y positivos, una vez que, ellos están en la primera fase de desarrollo de la interlengua y es normal que hagan más errores en comparación al quinto y séptimo semestre.

También se pudo observar, en esa primera actividad, que los niveles intermedio y avanzado presentaron la misma cantidad de errores, pero que el nivel avanzado ha exhibido más clasificaciones de errores individuales cuando comparado al nivel intermedio. Tal peculiaridad nos deja subtendido que la etapa de interlengua que se presenta en el séptimo semestre no está más sanada que en el quinto. Asimismo, se ha observado errores banales en el nivel intermedio y avanzado, que uno aprende desde el primer semestre. El error hecho por estudiantes de niveles más elevados, también tienen un factor positivo, porque a partir de ahí se puede observar donde permanecen los obstáculos de los alumnos cuando van a escribir en la lengua meta. Por medio de esa observación la dificultad evidenciada por el alumno puede ser tratada y amenizada.

Las tipologías de errores compartidas entre los grupos, nos permiten concluir que los estudiantes, tanto en el nivel básico, como en el intermedio y como en el avanzado, exhiben las mismas dificultades direccionadas a la lengua meta. Pasamos ahora para la segunda parte del análisis de los errores en las producciones de los sujetos.

5.4 Análisis de los errores en la segunda propuesta de producción textual

En esa sección trataremos sobre el análisis de los errores, en la segunda propuesta de producción textual. En esa actividad (apéndice 01) los investigados tuvieron que desarrollar la escrita por medio de una simulación de caso, la cual se ha dado en la justificativa de la falta a un trabajo. Van a ser presentados los errores individuales de los tres grupos y enseguida los errores colectivos. Sigue ahora los errores individuales encontrados en las producciones de los sujetos del primer semestre.

5.4.1 Análisis de los errores individuales del 1° semestre en la segunda actividad

Así como en la primera actividad, en la segunda propuesta textual, los sujetos del primer grupo presentaron una tipología de siete errores. Observemos en la tabla las faltas encontradas.

Tabla 7: Tipologías de errores individuales del 1° semestre en la segunda actividad

Omisión de Artículo *	Cantidad
< En _ trabajo me atrasé >	01
Junción de palabras*	Cantidad
< através >	03
Mala colocación verbal* (3ºp. singular del presente modo indicativo)	Cantidad
< ¿ <u>tende</u> una nueva fecha? >	01
Mala colocación de conjunción adversativa (sin contexto)	Cantidad
< Mestre, <u>pero</u> no irei comparecer >	01
Adición de grafema*	Cantidad
< <u>a</u> presentación >	01
< <u>a</u> presentar >	01
Lapso del conector “y”	Cantidad
< E no iré comparecer >	01
Palabras próximas a la lengua meta*	Cantidad

< ¡Mestrera! >	01
< amaña >	01
< miestra >	01
< escrebendo>	01
< gostaria >	01
< anluno >	01

Fuente: Autoría propia

Las tipologías de errores individuales del primer semestre son siete, y suman un total de quince lapsos. La clasificación con más número de errores es la de: palabras próximas a la lengua meta, con un total de seis lapsos. Pasamos a la presentación de las tipologías individuales cometidas por el quinto semestre.

5.4.2 Análisis de los errores individuales del 5° semestre en la segunda actividad

Mostraremos ahora las tipologías de los errores encontrados en la segunda propuesta de producción textual del nivel intermedio. Hemos encontrado cuatro clasificaciones de faltas. Veamos los errores y sus tipos en la tabla que sigue.

Tabla 8: Tipologías de errores individuales del 5° semestre en la segunda actividad

Mala colocación verbal* 3p.singular del pretérito perfecto simple/modo indicativo	Cantidad
< mí tio morió >	01
Utilización del grafema “j” para expresar el grafema “y”	Cantidad
< Jô hoy no podre >	01
< jô espero >	01
Uso del pronombre personal “él” para referirse a “el” artículo determinado	Cantidad
< presentar él trabajo >	01
Adición de grafema*	Cantidad
< apresentarme >	01
< apresentar >	01

Fuente: Autoría propia

Al total, esas clasificaciones suman seis errores. La tipología utilización del grafema /j/ para referirse al grafema /y/; y la de adición de grafemas,

presentan una cantidad de dos errores cada. A continuación, veremos las tipologías de los errores individuales del nivel avanzado.

5.4.3 Análisis de los errores individuales del 7º semestre en la segunda actividad

A través del análisis de los errores, pudimos observar, en las producciones escritas del tercer grupo, la presencia de cuatro tipos de errores. Las clasificaciones encontradas están en la tabla que sigue.

Tabla 9: Tipologías de errores individuales del 7º semestre en la segunda actividad

Junción de palabras*	Cantidad
< Atraves >	2
Mala colocación verbal* (uso de 2p plural para la 1ºp singular del Futuro simple modo indicativo)	Cantidad
< yo no <u>podréis</u> ir hacer >	01
Falta de artículo determinado*	Cantidad
< _ escuela >	01
< en _ lunes pasado >	01
Falta de contracción (forma de + el) préstamo de preposición del portugués	Cantidad
< presentación de trabajo >	01

Fuente: Autoría propia

Las tipologías individuales del séptimo semestre se presentan de manera reducida si comparada con la cantidad de tipos que ha presentado en la primera propuesta. Fueron identificadas seis faltas en esas tipologías. Pasamos ahora, para la presentación de los errores colectivos entre los grupos.

5.5 Errores compartidos entre los tres grupos en la segunda actividad

Los errores colectivos, en la segunda actividad, fueron observados entre los niveles del 1º y 5º semestre, del 1º y 7º semestre y entre los tres grupos (1º, 5º y 7º semestre). Ahora sigue los errores colectivos de los grupos.

5.5.1 Errores colectivos entre el primer y el quinto grupo en la segunda actividad

Los niveles básico e intermedio presentaron solamente una tipología de error en común. Veámosla en la tabla abajo.

Tabla 10: Tipología de error colectivo entre el 1º y el 5º semestre en la segunda actividad

Préstamos lexicales de la lengua materna* (1º semestre)	Cantidad
< Puede <u>caminhar</u> sola >	01
< es motivo de <u>doença</u> >	01
< estaba <u>doente</u> >	01
< estive <u>doente</u> >	01
< vengo por <u>meio</u> de >	01
(5º semestre)	Cantidad
< estaba <u>doente</u> >	01
< <u>peço</u> que me disculpe >	01

Fuente: Autoría propia

Los errores encontrados en esa tipología suman un total de seis faltas. Enseguida vamos a ver, las tipologías compartidas entre el nivel básico y avanzado.

5.5.2 Errores colectivos entre el primer y el séptimo grupo en la segunda actividad

Encontramos siete tipos de errores compartidos entre los niveles básico y avanzado. Veamos las faltas encontradas en la tabla siguiente.

Tabla 11: Tipologías de errores colectivos entre el 1º y el 7º semestre en la segunda actividad

Mala colocación de pronombres átonos enclíticos* (1º semestre)	Cantidad
< <u>le</u> informar >	01
< <u>me</u> aguarde en la próxima clase.>	01
(7º semestre)	Cantidad
< le rogar>	01
< le explicar>	01
< avisar le>	01
Mala colocación verbal* 1ºp.singular Futuro imperfecto modo indicativo (1º	Cantidad

semestre)	
< no <u>estarei</u> presente >	01
< No <u>podrei</u> ir a la classe >	01
< no <u>podrei</u> llegar >	01
< no <u>irei</u> a la clase >	01
< perdón, pero no <u>irei</u> >	01
(7º semestre)	Cantidad
< no <u>podrei</u> comparecer >	01
Mala colocación verbal* 1ºp. singular del pretérito perfecto simple modo indicativo (1º semestre)	Cantidad
< <u>tive</u> que acompañar >	01
< <u>tive</u> un imprevisto >	01
< <u>estive</u> doente, tengo atestado >	01
< <u>tuvi</u> un emprevisto >	02
< <u>tuvi</u> que faltar >	01
(7º semestre)	Cantidad
< no <u>podre</u> ir >	01
Mala colocación de conjunción de posibilidad (1º semestre)	Cantidad
< se <u>posible</u> >	01
(7º semestre)	Cantidad
< se <u>hay</u> la posibilidad >	01
Mala colocación de perífrasis verbales acción futura* (1º semestre)	Cantidad
< voy_ <u>chegar</u> tarde >	01
< no <u>iré</u> _comparecer >	01
< no voy _ <u>poder</u> >	01
(7º semestre)	Cantidad
< voy_ <u>poder</u> ir >	01
Confusión de grafemas* /v/ por /b/ (1º semestre)	Cantidad
< <u>estava</u> >	01
Confusión de grafema* /l/ para /ll/ (1º semestre)	Cantidad
< <u>levo</u> para usted >	01
Confusión de grafema* /v/ por /b/ (7º semestre)	Cantidad
< <u>Estava</u> >	01

Fuente: Autoría propia

Tuvimos una expresiva cantidad de errores colectivos entre el primer y el séptimo semestre. Al total, fueron observados veintisiete lapsos en las tipologías descritas. Mostraremos en la secuencia los errores colectivos entre los tres niveles.

5.5.3 Errores compartidos por los tres grupos en la segunda actividad

En esta sección vamos a presentar los errores compartidos por los tres grupos. Hemos encontrado cuatro clasificaciones de errores colectivos entre los niveles. Veámoslos.

Tabla 12: Tipologías de errores colectivos entre los tres grupos en la segunda actividad

Mala colocación de artículo* (1º semestre)	Cantidad
< <u>la</u> aula >	01
< <u>lo</u> trabajo >	01
(5º semestre)	Cantidad
< en <u>un</u> próxima >	01
< lo momento >	01
(7º semestre)	Cantidad
< hacer <u>lo</u> trabajo >	01
Utilización inexistente de doble "S" (1º semestre)	Cantidad
< clase de jueves >	01
< clase de hoy >	01
< Buenas noches professora >	01
< llegar a classe >	01
(5º semestre)	Cantidad
< <u>possible</u> >	01
< professora >	01
< classe >	04
(7º semestre)	Cantidad
< <u>classe</u> >	01
Mala colocación verbal* uso de la 3ºp.singular para la 1ºp.singular del pretérito perfecto simple modo indicativo (1º semestre)	Cantidad
< le informar, que <u>tuvo</u> un imprevisto >	01
< y no <u>pudo</u> comparecer >	01
(5º semestre)	Cantidad
< <u>tuvo</u> que faltar >	01
< <u>tuvo</u> un emprevisto >	01
< No <u>pudo</u> comparecer >	01
< <u>tuvo</u> que llevarla >	01
(7º semestre)	Cantidad
< y no <u>pudo</u> entregarlos >	01
< no <u>pudo</u> venir >	01
< no <u>pudo</u> comparecer >	01
< yo no <u>pudo</u> estar en la clase >	01
< yo no <u>pudo</u> ir hoy >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* e por i (1º semestre)	Cantidad
< <u>des</u> culpas >	02
< <u>em</u> previsto >	02

Confusión de grafemas para el mismo fonema* s por x (1ºsemestre)	Cantidad
< te <u>esplicare</u> el motivo >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* nh por ñ (1ºsemestre)	Cantidad
< caminhar >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* ç por z (1ºsemestre)	01
< abraço >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* i por y (1ºsemestre)	Cantidad
< hoj >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* i por e (5ºsemestre)	Cantidad
< mi madre <u>inferma</u> >	01
Confusión de grafema para el mismo fonema* s por c (7ºsemestre)	Cantidad
< veses >	01

Fuente: Autoría propia

Las tipologías compartidas por los tres grupos presentan un total de treinta y ocho faltas. Se puede observar que los tipos confusión de grafemas para el mismo fonema, mala colocación de artículos y utilización de doble “S” aparecen de nuevo como faltas hechas por los tres grupos. O sea, en el segundo género textual, se pudo averiguar que los sujetos siguieron con algunas dificultades colectivas que habían sido observadas en los errores colectivos de la primera actividad. Pasamos para las observaciones finales de la segunda actividad.

5.6 Producto final de los errores observados en la segunda propuesta textual

Hemos encontrado en la segunda propuesta de producción textual un total de noventa y dos errores. Encontramos veinticinco tipologías. El primer semestre, por segunda vez, tuvo destaque por la cantidad de errores encontrados en sus producciones, fueron 53 lapsos. El quinto semestre sigue la media de los errores cometidos en la primera actividad, así como el séptimo semestre. Fueron encontrados 21 errores en el nivel intermedio y 19 en el nivel avanzado. Si comparado con las faltas encontradas en la primera propuesta de producción, se puede observar que el nivel avanzado tuvo una pequeña disminución de los errores en ese segundo género textual.

Sobre los errores encontrados en la segunda propuesta textual, se puede concluir que se ha presentado una gran cantidad de errores referentes a mala colocación verbal, lapso que no se había presentado en la primera actividad con tanta expresividad. La confusión de grafemas para el mismo fonema y la utilización inexistente de doble "S" también se ha presentado con destaque otra vez. Cuanto al primer semestre, en esa actividad, se evidencia el uso de palabras próximas del español y no solamente préstamos lexicales igual a la primera actividad. Por fin, se puede concluir, en la segunda actividad, que hubo una disminución de los errores, cuando comparados con la primera actividad. También hubo nuevas clasificaciones de errores encontradas. El grupo que más ha cometido errores fue el nivel básico, en segundo lugar viene el nivel intermedio, y por último el nivel avanzado. Tales características cuando comparadas, nos dejan claro que la etapa de interlengua en niveles más avanzados tiene la posibilidad de presentarse de manera disminuida. Vamos a ver en la sección que sigue las faltas encontradas en la tercera propuesta.

5.7 Análisis de los errores en la tercera propuesta de producción textual

Vamos a presentar ahora los errores encontrados en la tercera propuesta de producción (apéndice 1). La actividad se ha dado por medio de una citación de Pavón (2009) sobre la interlengua, que presentó un ejemplo de error causado por ese proceso de aprendizaje. En esa última propuesta de expresión escrita, tuvimos una reducción de datos de los participantes del primer semestre, una vez que dos sujetos no han desarrollado la escrita en ese género, y además tuvimos tres sujetos que solamente han contestado sí o no. Frente a eso fue considerado solamente las producciones de quince sujetos del primer semestre, trece del quinto semestre y doce del séptimo semestre. Veamos ahora los errores resultantes de la interlengua de los sujetos, en la tercera actividad.

5.7.1 Errores individuales del 1º semestre en la tercera actividad

Encontramos dos tipologías de errores en el primer semestre. Los errores y sus tipos están mostrados en la tabla abajo.

Tabla 13: Tipologías de errores individuales del 1º semestre en la tercera actividad

Palabras con mala colocación tiene para referirse a tengo	Cantidad
< si estoy estudiando <u>tiene</u> que lograr algo >	01

Fuente: autoría propia

Hemos encontrado en la tipología presentada, un total de una falta. El bajo número de tipologías individuales encontradas en el primer semestre, puede estar relacionada al hecho de que tuvimos menos investigados del primer grupo. A la continuación veremos los datos individuales del quinto grupo.

5.7.2 Errores individuales del 5º semestre en la tercera actividad

Los tipos de errores encontrados en el quinto semestre se presentan de manera evidenciada. Pudimos observar seis clasificaciones para los errores encontrados. Veámoslos en la tabla:

Tabla 14: Tipologías de errores individuales del 5º semestre en la tercera actividad

Mala colocación de artículo*	Cantidad
< <u>lo</u> momento >*	01
Omisión de artículo*	Cantidad
< en _ quinto semestre >	01
< en _ lengua materna >	01
Préstamo de artículo de la lengua portuguesa	Cantidad
< <u>as</u> palabras >.	01
< dos <u>linguas</u> >	01
Mala colocación verbal* de la 1ºp.singular para 1ºp. plural pretérito perfecto/ modo subjuntivo	Cantidad
< somos tratados como si <u>tuviera</u> >	01
Adición de grafema*	Cantidad

< <u>nim</u> siempre >	01
Mala colocación verbal* de la 1ºp. plural del presente modo indicativo	Cantidad
<cuando leemos los textos nos <u>demos</u> cuenta>	01

Fuente: Autoría propia

Las tipologías individuales del nivel intermedio nos presentan ocho faltas. El quinto grupo ha cometido más tipologías de errores individuales en comparación al primer grupo, lo que no quiere decir que el quinto grupo ha cometido más errores. Pasamos para los errores individuales del nivel avanzado.

5.7.3 Errores individuales del 7º semestre en la tercera actividad

En las producciones textuales, de la tercera actividad, de los sujetos del tercer grupo, hemos encontrado un total de tres tipos de errores. Veámoslos en la tabla abajo:

Tabla 15: Tipologías de errores individuales del 7º semestre en la tercera actividad

Mala colocación verbal* de la 1p.plural del pretérito perfecto simple del Modo indicativo	Cantidad
< <u>recorimos</u> al portugués >	01
Mala colocación verbal* 1ºp.plural del presente Modo indicativo	Cantidad
< <u>escrebemos</u> >	01
Omisión de grafema para el mismo fonema*	Cantidad
< _ablo >	01

Fuente: Autoría propia

Los tipos individuales analizados en el tercer grupo suman un total de tres faltas. Ahora vamos a pasar para el análisis de los errores compartidos entre los grupos. Hemos encontrado tres casos, veámoslos en la secuencia.

5.8 Errores compartidos por los tres grupos en la tercera actividad

Hemos encontrado en esa última propuesta de actividad, errores compartidos entre el 1º y el 5º semestre, entre el 1º y el 7º semestre, entre el 5º y el 7º semestre y entre los tres grupos. Veamos en la secuencia las tipologías observadas.

5.8.1 Errores colectivos entre el 1º y el 5º semestre en la tercera actividad

Mostraremos las tipologías de errores que tanto el nivel básico como el avanzado presentaron en sus producciones. Hemos encontrado cuatro clasificaciones de errores. Veámoslos en la tabla.

Tabla 16: Tipologías de errores colectivos entre el 1º y el 5º semestre en la tercera actividad

Utilización inexistente de doble “S” (1º semestre)	Cantidad
< nossotros >	01
(5º semestre)	Cantidad
< ne <u>cess</u> ita de mucho>	01
Mala formación de plural* (1º semestre)	Cantidad
< las lenguag <u>ens</u> es necesario >	01
(5º semestre)	Cantidad
< en algun <u>s</u> videos>	01
Confusión de grafema* /l/ para /ll/ (1º semestre)	Cantidad
< levamos >	01
Confusión de grafemas* /v/ por /b/ (1º semestre)	Cantidad
< tran <u>cr</u> iviendo>	01
< palav <u>r</u> as >	01
Confusión de grafema /b/ por /v/ (5º semestre)	Cantidad
< es <u>cr</u> e <u>b</u> iendo >	01
Lapso del conector “Y” (1º semestre)	Cantidad
< <u>e</u> el contacto >	01
(5º semestre)	Cantidad
< <u>y</u> intento>	01

Fuente: Autoría propia

Las tipologías colectivas encontradas en esos grupos suman un total de nueve faltas. Pasamos a los errores colectivos del primer y séptimo grupo.

5.8.2 Errores colectivos entre el 1º y el 7º semestre en la tercera actividad

Hemos encontrado dos tipos de faltas entre el nivel básico y avanzado. Los tipos de errores colectivos entre esos dos grupos se han presentado de manera reducida si comparados con los tipos de errores compartidos, que han presentado en las otras dos actividades. Veamos en la tabla las clasificaciones examinadas.

Tabla 17: Tipologías de errores colectivos entre el 1º y el 7º semestre en la tercera actividad

Préstamos lexicales de la lengua portuguesa (1º semestre)	Cantidad
< <u>coisas</u> en español >	01
< <u>vocabulário</u> para describir >	01
< muchas palabras <u>são iguais</u> >	01
< por <u>isso</u> yo misturo >	01
< las <u>duas</u> lenguas >	01
< <u>aprendendo</u> español <u>agora</u> en el 1º semestre >	02
< <u>aprendendo</u> a escribir >	01
< que <u>ainda</u> no se>	01
(7º semestre)	Cantidad
< no me <u>dou</u> cuenta >	01
< <u>pois</u> soy >	01
Omisión de grafema* (1º semestre)	Cantidad
< tran_ <u>cr</u> iviendo>	01
(7º semestre)	Cantidad
< produ_ <u>ci</u> ones>	01

Fuente: Autoría propia

Los lapsos en esas tipologías suman un total de trece errores. La tipología de préstamos lexicales muestra un índice de faltas bien expresivo, en el primer semestre. Ahora vamos a ver la tipología que se hizo presente en el quinto y en el séptimo grupo.

5.8.3 Errores colectivos entre el 5º y el 7º semestre en la tercera actividad

La tipología compartida entre el nivel intermedio y avanzado es mínima, una vez que, solamente hemos encontrado una clasificación de error. Observemos la tabla.

Tabla 18: Tipología de error colectivo entre el 5º y el 7º semestre en la tercera actividad

Palabras próximas a la lengua meta (5º)	Cantidad
--	-----------------

semestre)	
< lamentabel >	01
(7º semestre)	Cantidad
< creio >	01

Fuente: Autoría propia

Esa única tipología, mostró una falta en cada grupo. El tipo palabras próximas a la lengua meta, tuvo una reducción de descuidos en la tercera propuesta de actividad. Finalmente, vamos a ver el tipo de error encontrado en los tres grupos.

5.8.4 Errores compartidos por los tres grupos en la tercera actividad

Los datos relacionados a los errores colectivos de los tres grupos, nos han sorprendido en la tercera actividad, una vez que, presenta únicamente un tipo de error. Los resultados nos muestran que en la tercera actividad hubo más tipologías de errores individuales y más tipologías cometidas por uno y otro grupo. Verifiquemos en la tabla abajo.

Tabla 19: tipologías de errores encontradas en los tres grupos en la tercera actividad

Confusión de grafemas para el mismo fonema* g por j (1º semestre)	Cantidad
< aprendizage >	01
< estrangera >	01
< liguages >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* s por x (1º semestre)	Cantidad
< extrangera >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* q por c (1º semestre)	Cantidad
< quando >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* i por y (1º semestre)	Cantidad
< muj >	01
Confusión de grafema para el mismo fonema* e por i (5º semestre)	Cantidad

< ocurri >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* s por c (7º semestre)	Cantidad
< veses >	01
Confusión de grafemas para el mismo fonema* s por z (7º semestre)	Cantidad
< mesclamos >	01

Fuente: Autoría propia

La clasificación colectiva de error presentada en los tres niveles, suma un total de nueva faltas. La tipología de confusión de grafema para el mismo fonema, se presentó como tipo colectivo en los tres niveles, en las tres actividades. Pasemos para el producto final de la tercera actividad.

5.9 Producto final de los errores observados en la tercera propuesta textual

Hemos encontrado en la última propuesta de producción un total de cuarenta y cuatro errores y dieciocho tipologías. En comparación a los números presentados en la primera y en la segunda actividad, está ha presentado una cantidad menor de errores. El primer semestre, así como en las otras dos propuestas, se mantuvo con más cantidad de errores. Al total fueron 21 lapsos encontrados en el corpus del primer grupo, 13 lapsos en el quinto grupo y 10 en séptimo grupo.

Los grupos han cometido menos errores en esa última actividad, pero las tipologías de faltas encontradas se hacen presente de manera repetida, porque los errores que hemos encontrado en esa actividad ya habían sido analizados en la dos primeras propuestas. Es decir que el número de errores ha reducido, pero la dificultad del alumno se muestra presente en los mismos tipos de estructuras.

Notamos que los errores hechos por los tres grupos sufrieron una reducción de tipos individuales. Hubo un gran número de errores colectivos entre el nivel básico y avanzado, asimismo la mayor cantidad de errores se presentó en el tipo compartido por los tres grupos. La sección que sigue,

vamos a describir las hipótesis y conclusiones que este trabajo nos ha proporcionado

6- CONSIDERACIONES FINALES

En ese trabajo investigamos a través del análisis de errores, los lapsos que los alumnos del primer, quinto y séptimo semestre presentaron en tres propuestas que les exigió el desarrollo de la expresión escrita. Al total fueron encontrados y clasificados 241 errores, en 130 textos producidos por los investigados.

Entre los errores más encontrados en las tres propuestas podemos destacar: confusión de grafemas para el mismo fonema, mala colocación verbal, préstamos lexicales de la lengua portuguesa, mala colocación de artículo y palabras próximas a la lengua meta. Se pudo observar que el primer semestre es el que más comete errores, seguido del quinto y séptimo semestre. Tales características nos permiten percibir que la etapa de interlengua de uno que cursa el nivel básico de la lengua extranjera está más variable a cometer errores. Ya en el nivel intermedio la etapa de interlengua se presenta un poco más desarrollada, en comparación al nivel básico, una vez que los errores encontrados se presentan con una cantidad bien reducida. El nivel avanzado no presentó reducción significativa de los errores en comparación con los errores del nivel intermedio.

Pudimos observar tipos de errores que podrían ser superados en el primer año del curso, como por ejemplo la utilización inexistente de doble "S", uso de "hifem" y lapso del conector "y". Pero también hemos encontrados errores que se mantuvieron presentes en los tres niveles, algunos de ellos son: mala colocación verbal, mala colocación de artículos, perífrasis verbales y confusión de grafema para el mismo fonema. Esos son lapsos que tuvieron ocurrencia tanto en el primero, en el quinto, como en el séptimo semestre, lo que deja la conclusión de que los tres grupos tienen dificultades en común para esos tipos.

Algunos errores pueden tener relación con el perfil lingüístico de los alumnos. Los préstamos por ejemplo, fueron observados con la interferencia de la lengua portuguesa, lengua materna de la mayor parte de los sujetos investigados. El nivel intermedio, que en su mayoría no considera la lengua española extranjera, hizo tipologías de errores que los otros dos niveles hicieron, e incluso presentaron tipologías muy sencillas, cuales obviamente ya han estudiado en varios niveles anteriores. Tales resultados nos permiten considerar que la interlengua de los sujetos del nivel avanzado no tuvo un gran desarrollo cuando comparada con la de los estudiantes del quinto semestre. El primer semestre presentó una gran variedad de errores y de tipologías, lo que es muy bueno, porque si esos errores son tratados al inicio, pueden hacer con que el producto final, que es el logro de la lengua meta, pueda ser obtenido antes del nivel avanzado. Por otro lado, sabemos que muchos estudiantes salen de la universidad con una interlengua no mejorada.

Es innegable que el proceso de interlengua todavía no ha sido superado por los estudiantes del nivel intermedio y avanzado, incluso se puede decir que esos dos niveles están prácticamente en el mismo punto de etapa de aprendizaje. Tal afirmación es notable cuando analizados y comparados los errores resultantes de la interlengua en esos dos niveles.

Los obstáculos que nos han presentado los sujetos del curso de Letras, nos deja impuesto una probable solución y tratamiento de los errores. Pensamos que una posible solución es la práctica y el desarrollo de propuestas didácticas que puedan orientar y que además de eso hagan el alumno percibir y reflexionar sobre sus errores. En contrapunto, es sabido que esos errores son positivos y que a partir de su disminución, el alumno va a estar cada vez más cerca de la lengua meta. O sea el error es necesario para que el aprendizaje sea positivo.

Los datos presentados en ese trabajo pueden servir como un recurso para los docentes, pues muestran donde están las dificultades de sus alumnos, para que a partir de ahí puedan pensar en cómo proponer a ellos probables pretensiones didácticas para ayudarlos en el aprendizaje efectivo de la lengua española. Baralo (1999) sugiere que “los instrumentos didácticos utilizados por un profesor debe ayudar a los estudiantes a trabajar de manera

reflexiva sus errores y a través de ahí intentar superarlos”. Ya Fernández (1997) sugiere que es necesario

Provocar, primero, la motivación, la necesidad de expresarse en la lengua meta, para conseguir activar los mecanismos de formación de hipótesis sobre el punto concreto. A continuación, proporcionar modelos y pistas para que se puedan contrastar las hipótesis o enriquecerlas. Después favorecer la ejercitación interactiva, más y menos controlada, para posibilitar el ensayo. (p. 261)

Hasta que los estudiantes concluyan la carrera, esos lapsos pueden ser trabajados lo que traerá resultados provechosos y eficaces para la formación de esos alumnos. Es sabido que hicimos un trabajo un poco limitado, mucho todavía puede y va a ser estudiado por nosotros en otra oportunidad, como las estrategias de aprendizaje, explicación y valoración de los errores presentados en el corpus de interlengua.

REFERENCIAS

Almeida Filho, JCP. **Questões de Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (Língua Muito Próxima)**. In____ Simões, ARM, Carvalho, AM & Wiedemann, Português para Falantes de Espanhol. Campinas: Pontes Editores, 2004.

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

CHUEKE, V. Gabriel; LIMA, C. Manolita. **Pesquisa: evolução e critérios**. Revista espaço acadêmico. v .11, n. 128, p.63-69, Janeiro.2012.

FAULSTICH, Enilde. **O portunhol é uma interlíngua?**. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/O_Portunhol_E_Uma_Interlingua(texto)%20(1).pdf. Acesso em: 10 de fev de 2016.

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

FERNÁNDEZ, R. Yamilka. **A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol**. Universidade de São Paulo, Revista desempenho, v. 12 , n.1, p.1-27, junho.2011.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

JOHNSON, Keith. ¿Qué hay que aprender?. In:____ JOHNSON, Keith. **Aprender y Enseñar Lenguas Extranjeras**. Una Introducción, México: FCE, 2008. p. 36-70

JOHNSON, Keith. Los aprendices y sus errores. In:____ JOHNSON, Keith. **Aprender y Enseñar Lenguas Extranjeras**. Una Introducción, México: FCE, 2008. p. 101-124.

MOYSÉS, Juliana. **Um estudo de Interlíngua: análise de erros em espanhol cometidos por falantes do português brasileiro na graduação**. TCC, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Menezes de; PAIVA. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola, 2014. p.11-26.

ORTZ, Eréndina D. Camarena. **Análisis de Interlengua en un Corpus de Portugués Escrito de Estudiantes Universitarios.** Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, Valencia, 2011. v. 6. s/n. p. 71-82.

PAVÓN, María Esther. **ANÁLISIS DE ERRORES, CONTRASTIVO E INTERLENGUA, EN ESTUDIANTES BRASILENOS DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: VERBOS QUE RIGEN PREPOSICION Y/O AUSENCIA DE ELLA.** 2008. 346p. Tese. Universidad Complutense de Madri, Madri, 2009.

ROJAS, Juan Pedro. **Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?.** 2006. 96p. Dissertação, Universidade de Brasília, Brasília 2006.

SERRANO, Francisco, Marin. **Análisis y Diagnóstico de Errores en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera.** Revista científica ESEC, Universidad Pontificia Salamanca, s/v, n. 8, p.182-198. 2013

APÉNDICES

Apéndice 1: Instrumento de Pesquisa.



Instrumento de Pesquisa

Equipe Executora

Maria do Socorro Farias-Marques: Orientadora

Potira Gonçalves: Orientanda

Investigación sobre los errores característicos de la interlengua de los estudiantes del curso de Letras Português/Español

1.1 Datos personales:

Sexo: F () M ()

Edad: _____ Semestre: _____

Ciudad que nasciste: _____ Ciudad que vives: _____

1.2 Perfil lingüístico:

- a) ¿Cuál(es) lengua(s) aprendiste primero? _____
- b) ¿Qué lengua(s) usas con tus familiares en tu casa? _____
- c) ¿La lengua española/ portuguesa es considerada por ti una lengua extranjera?

- d) ¿Cuándo eras niño, tuviste contacto con otras lenguas distintas de tu lengua materna?

- e) ¿Además de estudiar, trabajas? ¿Qué lengua usas en tus estudios y/o en tu trabajo?

- f) ¿Crees que vivir en región fronteriza, ayuda en el aprendizaje del español?

- g) ¿Alguna vez recurriste a tu vocabulario materno para intentar expresar alguna palabra que no lograbas desarrollar en español?

2-Propuesta de Producción:

2.1 Te proponemos una actividad escrita. Haz un pequeño texto describiendo lo que Mafalda hace en cada una de las situaciones presentadas.



2.2 Simulación de caso: Tienes un trabajo para presentar, pero en la fecha prevista, tuviste un imprevisto y no lograste comparecer en la clase. En español escribe un mail para tu profesor y justifica tu falta.

2.3 Según Pavón (2009), Interlengua es el término más apropiado para indicar que el aprendiz se encuentra en un estadio de aprendizaje entre lenguas, o sea, es decir que ese proceso no es ni la lengua materna del aprendiz y ni la lengua meta. Por ejemplo: *"Feliz es una balabra muy deficil para explicar"* (Fernández, 1997).

Llevando en consideración la información arriba citada, ¿crees que en tus producciones escritas aparecen fragmentos de interlengua? ¿Por qué?

Apêndice 2: Termo de consentimento



Projeto de Pesquisa

Equipe Executora

Maria do Socorro de Almeida Farias Marques: Orientadora

Potira Gonçalves: Orientanda

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, portador do CPF _____ declaro que li este documento e que me disponho a colaborar, fornecendo dados fidedignos, com a pesquisa de Potira Gonçalves, acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Unipampa, Campus Jaguarão. Autorizo a utilização dos dados coletados com fins educativos (comunicações em congressos, publicações em artigos assim como em trabalho de conclusão de curso). Fui informado (a) que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Jaguarão, __ de _____ de 216

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante